

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт иностранных языков

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ**

Материалы  
девятой международной студенческой  
научно-практической конференции  
12 апреля 2017 г.  
г. Екатеринбург, Россия

Екатеринбург 2017

УДК 81  
ББК Ш1  
А43

Рекомендовано Ученым Советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве научного издания (Решение № 659 от 08.06.2017)

**Ответственный за выпуск сборника** доц. Н. Г. Шехтман

**Рецензенты:**

Зав. кафедрой германской филологии  
ФГАОУ ВО «РГППУ», к.п.н., доцент Б.А. Ускова

Доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения УрГПУ О.И. Василенко

**А43 Актуальные проблемы лингвистики и методики** [Электронный ресурс] : материалы девятой международной студенческой научно-практической конференции, Екатеринбург, 12 апр. 2017 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Сборник материалов включает тексты докладов студентов 1-4 курсов УрГПУ и РГППУ по проблемам лингвистики и методики, прочитанных в рамках девятой международной студенческой научно-практической конференции в Уральском государственном педагогическом университете 12 апреля 2017 г.

Для студентов и преподавателей филологических и педагогических специальностей высших учебных заведений.

УДК 81  
ББК Ш1

*PS: Статьи сборника печатаются в авторской редакции.*

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

### ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ, ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА И АНАЛИЗ ДИСКУРСА

Ворончихина М. В.	Модальность как компонент речевой тактики убеждения в англоязычной художественной литературе.....	8
Галанова И. С.	Метафорическое олицетворение природы в романе Люси Монтгомери "Anne of Green Gables".....	9
Гагарина П. А.	Метафорическая модель ВРЕМЯ-ПУТЬ в авторской интерпретации У. Одена и Р. Фроста.....	11
Кожевникова А. С.	Фитоморфная метафора как средство репрезентации концепта ДУША в романе С. Джио «Последняя камелия» .....	13
Крохина В. Д.	Лексические особенности концепта ДЕТСТВО – ЭТО ЦВЕТ в дискурсе Нила Гейман.....	14
Коковина Л. А.	Гидронимная концептуальная метафора в креолизованном тексте (на материале экранизации романа В. Вулф) .....	16
Мусихина В. М.	К вопросу об авторском речевом портрете детского персонажа (на материале романа Ч. Диккенса «Оливер Твист») .....	18
Рожнева С. Ю.	Метафорические сравнения как средство реализации концепта СТРАХ в серии книг С. Кинга "Тёмная башня".....	19
Рязанцева Ю. Д.	Кросс-культурное взаимодействие восточной и западной языковых картин мира.....	20
Удалова Н. Д.	Концепт «Человек» в художественном дискурсе С. Фрая.....	22
Чунтонова А. А.	Сравнительный анализ особенностей передачи инфернальных образов на основе произведений Ч. Диккенса.....	24
Шалимова И. С.	Лексическое наполнение расовых оппозиций в романе Кэтрин Стокетт «Прислуга» .....	26

## СТИЛИСТИКА, АНАЛИЗ ДИСКУРСА, ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА

Алюшина Е. А.	Стилистические особенности оформления рекламных слоганов (на материале рекламы продуктов питания) .....	28
Антонова Е. А.	Метафорические переносы прилагательных в американском сленге.....	29
Вельдина Н. Г.	Основные концептуальные метафоры в дискурсе политических обращений Б.Обамы и Д.Кэмерона.....	30
Лозовская А. И.	Ведущие концептуальные модели в дискурсе американской предвыборной агитации 2016 года .....	32
Лопатина М. В.	Особенности функционирования концептуальной метафоры в дискурсе публичных обращений Д. Трампа.....	33
Мельникова Ю. И.	Концепт ВОЗДУХ в рекламном дискурсе на примере марки Chanel No 5).....	35
Онорина Е. Д.	Языковое оформление архетипа "Дитя" в англоязычной рекламе.....	36
Сергиенко О. С.	Лексическое наполнение американских текстов пропагандистской прагматики (на материале новостного дискурса).....	38
Шалина Р. С.	Авторская концептуальная метафора в современном британском художественном дискурсе.....	39

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА, СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ, ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ НОМИНАЦИИ, ФРАЗЕОЛОГИЯ

Бабаева М. Э.	Семантический анализ американских фразеологических единиц, иллюстрирующих влияние демоноидных сил на деятельность человека.....	42
Бородина Н. В.	"Остановившись у леса снежным вечером" Роберта Фроста: особенности перевода.....	43
Калякова А. В.	Сочетаемость как критерий разграничения синонимов.....	45
Кирданов Ю. С.	Военная терминология как форма отражения английской военной действительности.....	47

Краева Е. В.	Прагматика сложного предложения в англоязычной художественной литературе.....	48
Моланурова З. Э.	Речевой портрет мужского персонажа в женском викторианском романе: лексико-семантический аспект.....	49
Морозова Е. В.	Лексико-семантические особенности неологизмов подгруппы АРТЕФАКТЫ в современном английском языке.....	51
Нисковских А. А.	Специфика интерпретации образного использования имен собственных в русскоязычной и англоязычной рекламе товаров быта.....	53
Оборина Т. Е.	Эвфемизмы в англоязычных и русскоязычных статьях социальной тематики.....	54
Улыбышева Ю. В.	Способы образования окказионализмов в американских сериалах (на примере сериалов “Friends”и “The Big Bang Theory”)	56

## **СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Гуменюк А. А.	Образовательный потенциал социальных сетей.....	59
Девятова Ю. В.	Технология развития личностного и коммуникативного компонентов универсальных учебных действий в старших классах.....	60
Зубарева Е. С.	Факультатив «Занимательная грамматика» как инструмент коррекции грамматических навыков.....	62
Калинина Е. П.	Использование мультипликационных сериалов для развития иноязычного лексического навыка.....	64
Махмина Ю. Д.	Элективный курс «Домашнее чтение» в обучении иностранному языку студентов языкового вуза.....	66
Морева А. Е.	Возможности применения мобильных устройств на уроках иностранного языка....	67
Оленева Н. П.	Развитие регулятивных универсальных учебных действий при соизучении двух иностраннных языков.....	69

Сладкова Е. П.	Коммуникативная среда, способствующая становлению искусственного билингвизма..	71
Рыбалова К. Е.	Развитие коммуникативных универсальных учебных действий на уроках английского языка.....	72
Соколова К. А.	Развитие ценностных ориентаций учащихся при обучении говорению.....	74
Сунцова Е. Н.	Особенности обучения говорению на иностранном языке детей с синдромом ДЦП с сохранным интеллектом.....	75

## **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Болтунова С. Г.	Оценка уровня сформированности РУУД при обучении английскому языку в начальной школе.....	78
Васильева О. А.	Технология творческой интенсификации при развитии лингвокультурной компетенции в средней школе.....	79
Ильина В. Ю.	Формирование грамматических навыков у учащихся начальной школы с использованием поэтических текстов.....	80
Мещерякова Ю.А.	Изучение лексики на уроках английского языка с использованием метода ручного труда в начальной школе.....	82
Петрова Д. А.	Пути формирования лексического навыка на раннем этапе обучения иностранному языку	84
Рахманова И. А.	Активные методы как средство раннего обучения английскому языку.....	86
Ступникова С. А.	Формирование лексических навыков у учащихся начальной школы на основе мультипликационного фильма.....	87
Серова О. У.	Формирование диалогических умений младших школьников на основе личностно-деятельностного подхода.....	89
Техова А. М.	Пути преодоления фонетической интерференции при обучении иностранному языку в младшей школе.....	91
Шарибянова В. Ф.	Способы активизации речевой деятельности учащихся на уроке иностранного языка в начальной школе.....	92

Шерстобитова М.Е.	Мультимедийное пособие как вспомогательное средство обучения лексике английского языка в 4 классе.....	94
-------------------	--	----

## **ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ, ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА** **И АНАЛИЗ ДИСКУРСА**

**Ворончихина М. В. (403 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: ст. преп. Е.М. Суменкова*

### **МОДАЛЬНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ РЕЧЕВОЙ ТАКТИКИ УБЕЖДЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

В современной лингвистике можно наблюдать интерес к исследованию проблем, связанных с взаимодействием языка и общества. Особое внимание заслуживает определение условий использования языковых единиц в зависимости от экстралингвистической ситуации. Постановка и разрешения данной проблемы имеет большую значимость и объясняется тем фактом, что язык является не только необходимым средством общения, но и средством воздействия на деятельность и поведение людей. Вследствие этого, модальность как грамматическая категория рассматривается многими советскими и зарубежными исследователями как категория, выражающая субъективные и объективные отношения в языке [Ахманова 2004: 576]. В то время как категория модальности принадлежит к числу основных категорий и признаётся языковой универсалией, многие ее аспекты остаются недостаточно изученными.

Выбранный нами лингвистический материал показывает, что на современном этапе развития языкознания во взглядах на категорию модальности определились две основные точки зрения. Большая часть исследователей определяет ее, как понятийную или функционально-семантическую категорию, проявляющуюся в системе грамматических форм глагольного наклонения, а также в синтаксических и лексических средствах выражения отношения высказывания к действительности [Зверева 1983: 158]. В качестве исключительно синтаксической категории рассматривают модальность лингвисты, представляющие обратную точку зрения. Исследователями этого направления можно считать Л.С. Ермолаеву, а также И.А. Филипповскую.

В настоящее время лингвистика располагает богатым перечнем различных речевых стратегий и тактик. Однако вопрос об основаниях и компонентах успешной коммуникативной стратегии при наличии намерения убедить в чем-либо адресата и по сей день остается актуальным. На данный момент наблюдается активное пополнение возможных средств и приемов, способствующих успешности акта убеждения [Киселева 1978: 124]. Немалую роль в этом процессе имеет категория модальности. Анализ художественных произведений «Pygmalion» George Bernard Shaw и «Theatre» William Somerset Maugham позволил сделать вывод, что к наиболее частотным средствам можно отнести модальные слова *certainly*, *obviously*, модальные частицы *hardly*, модальные словосочетания *of course*, *in fact*, модальные глаголы *may*, *must*, *should*. Такие приемы, как использование конструкций с прилагательными



тельными типа *it is certain*, конструкции с переходными глаголами *to guess, believe, think*, а также вводно-модальные предложения были использованы авторами реже, однако имели место в диалогах, что придавало им дополнительную экспрессивность.

Анализ данных средств, функционирующих в речевых актах из вышеупомянутых художественных произведений, показал, что в значительном количестве примеров речь в английском языке довольно часто оказывалась более выразительной, эмоциональной и экспрессивно окрашенной. В то время как в речи русского языка для достижения желательного коммуникативного эффекта были использованы формальные средства, которые не всегда воздействовали на эмоциональную сторону восприятия адресата должным образом.

### **Список литературы**

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
2. Зверева Е.А. Научная речь и модальность. – Л.: Наука, 1983. – 158 с.
3. Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 124 с.

© Ворончихина М. В., 2017

**Галанова И.С. (302 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: д.ф.н., проф. Шустрова Е.В.*

## **МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ОЛИЦЕТВОРЕНИЕ ПРИРОДЫ**

### **В РОМАНЕ ЛЮСИ МОНТГОМЕРИ**

#### **«ANNE OF GREEN GABLES»**

Данная работа посвящена исследованию концептуальной метафоры «Природные явления» в дискурсе Люси Монтгомери. Целью работы является выявление и анализ стилистических средств, используемых автором для ее оформления.

В современной лингвистике концептуальная метафора выступает одним из основных средств репрезентации концепта. С её помощью раскрываются наиболее значимые, а также культурно обусловленные качества и свойства объектов и явлений окружающей нас действительности. Важную роль в воплощении концептуальной метафоры играют образные средства языка, анализ которых содержит ключ к разгадке всей палитры смыслов, заложенных автором [Чиж 2015: 150].

В рамках данного доклада будет представлен один из видов тропов – метафорическое олицетворение, являющееся одним из наиболее частотных средств создания образов природы в романе. Посредством олицетворения в анализируемом произведении происходит, так называемое, проецирование человеческих свойств на объекты живой и неживой природы. Полученные природные образы не являются лишь фоном, на

котором разворачиваются основные сюжетные перипетии. Они также отражают эмоциональное состояние, мысли и чувства героев романа.

Известно, что основным выразителем олицетворяющего образа является глагол, значение которого раскрывается более полно при его контекстуальном анализе [Чеснокова 2010: 218]. В связи с этим одной из первостепенных задач нашего исследования становится проведение компонентного анализа глагольной лексики в контекстах, выбранных путем сплошной и репрезентативной выборки из вышеуказанного романа.

Подобный анализ позволил нам актуализировать имплицитное содержание исследуемых отрывков, а также выявить следующие лексико-семантические группы, участвующие в метафорическом переносе: 1. Речевая деятельность человека; 2. Физическая деятельность человека; 3. Состояния человека.

Было выявлено, что наибольшим лексическим разнообразием обладает ЛСГ «Речевая деятельность человека», которая представлена лексемами **to talk, to utter, to tell, to whisper**. (*Wouldn't it be nice if roses could talk? I'm sure they could tell us such lovely things*). В данном случае лексико-семантические варианты связаны интегральными семами: «речевое действие», «намеренное действие», «обращение», «низкая интенсивность производимого шума». Таким образом, природе в романе приписывается важнейшая черта человека – наличие речи, причем, негромкой речи, которая соответствует умиротворенному состоянию главного героя произведения.

В следующем контексте (*...big stars were shining over the silent fields*) лексема **silent** в значении (of a person) not speaking указывает на то, что для природы так же, как и для человека характерно совершенно противоположное состояние – безмолвие.

Далее, рассмотрим ЛСГ «Физическая деятельность человека» (*...where the brook ran and where scores of white birches grew...// All the little wood things – the ferns and the satin leaves and the crackerberries – have gone to sleep, just as if somebody had tucked them away until spring under a blanket of leaves*). Лексемы **to run, to go, to come, to sleep** содержат в структуре значений архисему «действие», однако наличие дифференциальных сем «динамика» и «статика», свидетельствует об их диаметральнойности. Подобно человеку природа способна чередовать периоды интенсивности и высокой активности с периодами покоя.

Анализ следующих контекстов (*When the calm night came softly down over Green Gablesthe old house was hushed and tranquil. // And I can hear the brook laughing all the way up here*) показал, что лексемы **calm и laughing** ЛСГ «Состояние человека» в исследуемых контекстах также представлены в оппозиции ввиду наличия дифференциальных сем «спокойствие» и «возбужденность», «печаль» и «радость».

Таким образом, метафорическое олицетворение как один из стилистических приемов исследования концепта создает подвижный, динамичный образ природы в романе. На основании анализа семантики гла-

голов и глагольных форм можно сделать вывод о том, что природа в романе реализуется через образ человека, которому свойственна вся гамма чувств, эмоций и состояний.

### **Список литературы**

1. Чеснокова Н.В. Языковые механизмы глагольной образности // Вестник Тамбовского университета. Сер. «Гуманитарные науки». – 2010. – № 12. – С. 216-224.
2. Чиж Н.П. Роль олицетворения и персонификации в малой прозе Н. Тэффи // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2015. – № 2. – С. 150-154.

© Галанова И.С., 2017

**Гагарина П.А. (402 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: д.ф.н., проф. Шустрова Е.В.*

### **МЕТАФОРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ «ВРЕМЯ-ПУТЬ» В АВТОРСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ У. ОДЕНА И Р. ФРОСТА**

Целью данной работы является исследование и выявление специфических особенностей функционирования метафорической модели «ВРЕМЯ – ПУТЬ» в авторской интерпретации У. Одена и Р. Фроста.

Разработка методики метафорического моделирования индивидуально-авторского дискурса У. Одена и Р. Фроста опирается на положения когнитивной лингвистики и базируется на понимании художественного текста как продукта дискурса, направленного на порождение когнитивных структур и образов авторского сознания.

Одним из направлений современной когнитивной лингвистики является исследование индивидуально-авторской картины мира писателей. Как отмечает В.А. Маслова, индивидуально-авторская картина мира – это образ мира сквозь призму сознания, языка писателя, его духовной деятельности [Маслова 2004: 42-43]. Результатом этого субъективного отражения может по праву считаться текст, в котором содержатся индивидуально-авторские смыслы – концепты. При интерпретации и анализе художественных текстов именно концепты служат «отправными точками» для исследования авторской позиции.

Категория времени является одной из универсальных категорий, определяющих устройство мира. Интерес к ней связан с важнейшей ролью в мировоззрении человека, в формировании его отношения к миру. Человек и время неотделимы друг от друга. Как отмечает Н.Д. Арутюнова, «фактор времени <...> играет важнейшую роль в создании модели человека, а фактор человека – в моделировании времени [Арутюнова 1999: 688]. Репрезентация концепта «ВРЕМЯ» достаточно высока в англоязычном дискурсе, что, в свою очередь, говорит о том значительном месте, которое занимает данный концепт в англоязычной картине мира.

Текст художественного произведения является продуктом культуры, к которой принадлежит автор, поэтому в ходе анализа художественного текста необходимо учитывать последние достижения лингвокультурологии. Следует отметить тот факт, что лингвокультурология рассматривает все языковые единицы (слова, идиомы, фразы, тексты и т.д.) как объективные элементы культуры. К субъективным элементам культуры, осуществляемым в языке, относятся лингвокультурные концепты [Slyshkin, Zheltukhina, Baybikova, Zubareva: 134]. Когнитивно-дискурсивный подход позволяет выявить языковую картину мира писателя, художественный дискурс которого оказывает воздействие на мировоззрение социума, в основе которого лежит система общенациональных ценностей и ассоциаций определенной лингвокультуры. Изучение таких концептов в стихотворениях У. Одена и Р. Фроста способствует отражению позиции писателей по отношению к реалиям американской действительности, а также описанию их концептосферы.

Концепт «ПУТЬ» является одним из первостепенных концептов, попадающим в круг рассмотрения, при исследовании метафорического освоения времени. Данный концепт в авторской картине мира У. Одена и Р. Фроста объемлен и многогранен, поэтому в данном исследовании в фокусе нашего внимания находится метафорическая модель «ВРЕМЯ – ПУТЬ», которая является одной из наиболее продуктивных в творчестве поэтов.

В рамках модели «ВРЕМЯ – ПУТЬ» время актуализируется через представление о таких экзистенциальных категориях как жизнь и смерть, начало и конец, прошлое, настоящее и будущее.

Таким образом, суммируя вышеизложенное, можно сказать, что У. Оден и Р. Фрост вводят в свое творчество такие абстрактные понятия, как Время и Путь, которые являются одновременно проекцией вещей в реальном мире и основой их поэтического бытия. Анализ отобранных контекстов выявил общие лингвокультурные и индивидуально авторские способы оформления темпоральной концептуальной метафоры с точки зрения когнитивного подхода.

### **Список литературы**

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.
2. Маслова В.А. Поэт и культура: концептосфера Марины Цветаевой. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 256 с.
3. Slyshkin G.G., Zheltukhina M.R., Baybikova S.I., Zubareva T.T. The Linguistic-Cultural Conceptology as a Trend in Contemporary Russian Linguistics // Наука и человечество. – London: SCIEURO, 2014. – № 4-1. – С. 134-137.

© Гагарина П. А., 2017

Кожевникова А.С. (1601z гр.) УрГПУ, Екатеринбург

Руководитель: д.ф.н., проф. Шустрова Е.В.

**ФИТОМОРФНАЯ МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО  
РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ДУША» В РОМАНЕ С.ДЖИО  
«ПОСЛЕДНЯЯ КАМЕЛИЯ»**

Многие лингвисты отмечают, что фитоморфизм способен характеризовать бытие и разные этапы жизни человека, связь поколений внутри рода, внешний облик человека, его внутренний мир. Следовательно, включение знаний о растительном мире в систему средств характеристики человека, «расширение и углубление знаний о самом человеке посредством сравнения и сопоставления, поиска и подбора образам реального мира природы – закономерный и обязательный этап развития человеческого знания о себе и носит универсальный характер». [Богуславский 1994: 190].

В результате проведённого нами анализа языковых единиц, извлечённых из книги американской писательницы С. Джиро «Последняя камелия» методом сплошной выборки, было установлено, что фитоморфная метафорическая модель наиболее ярко выражена в данном произведении.

Образ камелии в романе воспринимается не просто как дерево, а некий персонифицированный образ, которому присущи свойства одушевлённого. С ней тайно беседуют (*her husband whispered to the tree in the mornings*), искренне верят, что оно спасёт от различных неприятностей (*it would ward off pests*) и даже поклоняются ему (*the urge to curtsy in its presence*). Хрупкая душа этого растения нуждается в заботе и внимании. *Be sure to have your gardener to keep an eye on it. It'll need to be staked when it gets a bit bigger, and don't let them give it too much water. It'll drown the poor thing.*

Лорд Ливингстон, протагонист данного романа, сравнивает свою прекрасную леди Анну с камелией. *She was like that, Anna. She could become absolutely consumed by something. But nothing captured her attention like the camellias.* [Джиро 2013: 261].

Автор подчёркивает, что леди Анну, которая жила в этом поместье в прошлом, всегда сопровождала красота (*Everywhere she went, there was beauty*), и после того как хозяйка покинула земной мир – красота исчезла вместе с ней (*All the beauty in the world had died with her*). Сад значительно изменил свой облик и нуждался в уходе. *The gardens simply haven't been the same since she passed last year. The boxwood hedges that lined the walkway had been sorely neglected over the years. Now, however, they appeared overgrown and ragged – bushy in some places, yellowed and anemic-looking in others. Poor things, like old ladies deprived of weekly visits to their hair salon* – данное описание содержит в себе метафорическое сравнение, которое несёт особую эстетическую функцию и участвует в создании образности художественного текста.

Известно, что со времён язычества существовало представление души в образе цветка, бытовали мотивы прорастания души в виде деревьев и цветов, а также поверья, что души умерших живут в деревьях, ветвях, листь-

ях или цветах. [Толстая 1999: 166]. После смерти душа леди Анны вселилась в тот прекрасный сад и в те цветы, за которыми она так тщательно ухаживала. *She cared about each petal. And they cared for her. She loved these plants like they were her children. She listened to them. She let them teach her.*

И только после того как душа обрела покой, зацвёл самый редкий сорт камелий – Миддлберийская розовая. *She always said it would bloom when it sensed peace, and rightness with the world.*

В результате проведенного исследования, мы можем сделать вывод, что метафоры со сферой «мир растений» являются значимым способом концептуализации души человека, а в частности в художественном дискурсе. Важные прототипические признаки – актуализируются и манифестируются в творчестве современной американской писательницы С. Джо и соотносятся с основными мотивами жизни, любви и смерти.

### Список литературы

1. Богуславский В.М. Человек в зеркале русского языка, культуры и литературы. – М.: Космополис, 1994.
2. Толстая С.М. Душа // Славянские древности. Этнолингвистический словарь. – М.: Международные отношения, 1999. – Т. 2. – С. 162-167.
3. Jio S. The Last Camellia. – N.Y.: Penguin Group, 2013. – 304 p.

© Кожевникова А. С., 2017

**Крохина В. Д. (201 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: д. ф. н., проф. Шустрова Е. В.*

### **ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА «ДЕТСТВО – ЭТО ЦВЕТ» В ДИСКУРСЕ НИЛА ГЕЙМАНА**

В данном исследовании рассматривались средства выразительности речи, которые достигаются в первую очередь использованием тропов. Одним из наиболее распространенных видов тропа является метафора.

Для более точного описания моделей концептуализации объективной реальности вводится понятие *концептуальной метафоры* – единого тропа, который включает в себя традиционные метафору, олицетворение, эпитет, метафорическое сравнение, гиперболу, аллегория и другие виды семантических и логических изменений [Шустрова 2008: 7].

**Объектом** исследования является концепт «Детство» в авторском художественном дискурсе.

**Предмет** исследования – авторские языковые способы оформления в рассматриваемом художественном дискурсе.

**Цель** данного исследования заключается в изучении авторских особенностей концептуализации детства (взгляд ребенка на взрослый мир) на материале дискурса Нила Геймана.

Цель исследования определяет постановку следующих **задач**:

1. выявить и описать возможные способы метафоризации концепта «Детство» на материале англоязычного дискурса Нила Геймана;

2. обосновать специфику представления концептуальных метафор в сознании носителей английского языка;
3. рассмотреть концептуальную метафору;
4. проанализировать лексические особенности языковых реализаций концептуальных метафор.

В теоретической части исследования были рассмотрены такие понятия, как «дискурс», «концепт», «когнитивная лингвистика» и методы ее исследования.

Одним из основных проявлений ментальной особенности ребенка в романе выступает концепт цвета, а точнее – описание мира через цветовой спектр. Рассмотрим конкретный пример метафоризации, полученный в ходе исследования.

My world was *gray*. I gave up, then. I lay there. And did not move, concentrated only on breathing through the space the cloth strips had left for my nose [Gaiman 2013: 119].

1. Gray – 1. between black and white in colour; 2. used for describing the weather or the light when it is not very bright, because there is a lot of cloud [Macmillan Dictionary].

- 1. dull in color; 2. lacking cheer or brightness in mood, outlook, style, or flavor; 3. prosaically ordinary [Merriam-Webster Dictionary].

- without interest or character; dull and nondescript [English Oxford Living Dictionary].

- Dull – 1. boring, or not interesting; 2. not bright or shiny [Macmillan Dictionary].

- low in saturation and low in lightness; tedious, uninteresting [Merriam-Webster Dictionary].

- Nondescript – belonging or appearing to belong to no particular class or kind : not easily described [Merriam-Webster Dictionary].

- lacking distinctive or interesting features or characteristics [English Oxford Living Dictionary].

Нил Гейман окрашивает весь мир в непримечательный (*nondescript*) серый цвет, объясняя внутренние ощущения мальчика, который потерял надежду на спасение. Мир для него утрачивает смысл, краски, становится неинтересным (*boring*), обычным (*ordinary*) и в какой-то мере даже утомительным (*tedious*).

В ходе дефиниционного анализа мы выявили, что все метафорические конструкции можно разбить на минимальные составные части лексического значения, семы. Их иерархическая структура позволяет увидеть скрытый смысл метафорических моделей и определяет понимание концепта «Детство – это цвет», представленного в романе глазами семилетнего ребенка.

Исследование дискурса Нила Геймана позволило выявить наличие метафорических моделей концепта «Детство», представляющих со-

бой определенный тип авторского мышления, показанный в современном английском романе.

### Список литературы

1. Шустрова Е.В. Когнитивно-дискурсивное исследование концептуальной метафоры в афроамериканской художественной картине мира: автореферат диссертации. – Воронеж, 2008.
2. Neil Gaiman. The ocean at the end of the lane. – USA: Harper, 2013. – 181 с.
3. Онлайн словарь Macmillan Dictionary – URL: <http://www.macmillandictionary.com>
4. Онлайн словарь Oxford Dictionaries – URL: <https://en.oxforddictionaries.com>
5. Онлайн словарь Merriam-Webster – URL: <https://www.merriam-webster.com>

© Крохина В. Д., 2017

**Коковина Л.А. (403 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: д.ф.н., проф. Шустрова Е.В.*

### **ГИДРОНИМНАЯ КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В КРЕОЛИЗОВАННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭКРАНИЗАЦИИ РОМАНА В. ВУЛФ)**

Долгое время, с лингвистикой, как с наукой, не соотносились невербальные средства, которые сопровождают как устную речь, так и письменный текст. Однако в последние десятилетия XX века ситуация в корне изменилась. Теперь, все чаще появляются работы, посвященные анализу визуальной метафоры, которая является своеобразным ядром динамического креолизованного текста, в том числе кинотекста, видеоклипа.

Креолизованный текст – это «текст, фактура которого состоит из двух и более негомогенных частей (вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [Сорокин, Тарасов, 1990: 180-181].

Одним из ярких примеров креолизованного текста является экранизация романа В. Вульф «На маяк».

В фильме отражены ключевые концепты, представленные в книге. Наиболее важным концептом является концепт «море – это изменение».

Так как море было предметом интеллектуального и духовного созерцания для В. Вульф на протяжении всей жизни, писательница уделяет большое внимание морю, делая его сложным, изменяющимся персонажем.

В некоторых эпизодах море – это спокойная, безмолвная, красивая водная поверхность.

1) «...she remembered how **beautiful** it often is - the **sea at night**»;

2) «The **sea** without a stain on it, thought Lily Briscoe, **still standing and looking out over the bay. The sea stretched like silk across**



**the bay.** Distance had an extraordinary power; they had been swallowed up in it, she felt, they were gone forever, they had become part of the nature of things. **It was so calm; it was so quiet.** The steamer itself had vanished, but the great scroll of smoke still hung in the air and drooped like a flag mournfully in valediction»;

3) « **The sea was more important now than the shore.** Waves were all round them, tossing and sinking, with a log wallowing down one wave; a gull riding on another»

В экранизации мы видим спокойное, безбрежное море. Оно является не только частью пейзажа, оно передает внутреннее состояние героев.

Совсем другим мы видим море в минуты разлада в семье, споров, несогласия.

Море – разрушительная сила, напоминающая о бренности и слабости человеческой жизни. Миссис Рэмзи, одна из ключевых героинь произведения, даже при чтении своим детям сказки на ночь прибегает к отрицательным описательным характеристикам моря. Так, она говорит: « **And when he came to the sea, it was quite dark grey, and the water heaved up from below, and smelt putrid.**»

Большое внимание в описании морского пейзажа В. Вульф уделяет волнам, что как призраки вольны уходить и являться, пугать и утрашивать простого человека, бессильного перед их разрушительной силой. «**The waves breaking in white splinters like smashed glass upon the rocks**».

Волны в контексте данного произведения символизируют изменчивость и непостоянство человеческой жизни. Зачастую, мысли и настроения главных героев писательница передает через поведение волн.

1) «**The waves were all round them, tossing and sinking,** with a log wallowing down one wave, a gull riding another».

2) «...**the waves breaking and flapping** against the side of the boat as if **they were anchored in harbor**»

Таким образом, вода и в романе В. Вульф, и в экранизации становится ключевым семиотическим концептом, несущим как номинативную, так и оценочно-смысловую нагрузку.

### Список литературы

1. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция: оптимизация речевого воздействия. – М., 1990. – 249 с.
2. Woolf V. To the lighthouse – Penguin Books Ltd., 2013. – 320 с.

© Коковина Л. А., 2017

**Мусихина В.М. (301 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: д.ф.н., проф. Шустрова Е.В.*

**К ВОПРОСУ ОБ АВТОРСКОМ РЕЧЕВОМ ПОРТРЕТЕ  
ДЕТСКОГО ПЕРСОНАЖА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА  
ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА «ОЛИВЕР ТВИСТ»)**

Одна из вечных тем – тема детства занимает ключевую позицию в творчестве английского классика Ч. Диккенса. Несмотря на тот факт, что диапазон затрагиваемых в романе проблем и образов достаточно широк, основной акцент автор делает на персонажа-ребёнка и его портрет, отождествляя тем самым «тему гуманистического начала человека» [Белянин 1988: 31].

Обращаясь к литературному произведению «Оливер Твист», не возможно не отметить особый «почерк» Диккенса при описании главного героя. Роман о мальчике-сироте, терпящим все лишения судьбы и преодолевающим страдания был написан в 60-ых годах 19 века. Отличительной характеристикой англо-язычной литературы этого периода является наличие психологического динамичного героя-протагониста и усложнённой структуры повествования. Для того, чтобы доказать, что Оливер действительно является психологическим персонажем, стоит обратить внимание на следующие факты: внутренний конфликт – (конфликт героя с самим собой, вопрос выбора, переживания и рефлексия), внешний конфликт – (конфликт героя с его социальным окружением, конфликт с другими персонажами, в т.ч с героем-антагонистом).

Анализируя данные выборки из романа, иллюстрирующие Оливера как динамичного психологического персонажа, мы приходим к выводу о том, что контексты, имеющие, на первый взгляд, чёткие семантические границы, и нейтральный коннотативный компонент, приобретают новое смысловое наполнение, что происходит благодаря авторской метафоре, иронии и стилю повествования.

Рассмотрев и проанализировав для наглядного примера отрывок из самого начала романа: «*If he would have known that he was an orphan left to the tender mercies of churchwardens and overseers, perhaps he would've cried even louder*» [Диккенс, 1994: 4], мы приходим к выводу о прямо противоположном значении таких лексических единиц, как «tender», «mercies», изначально имеющих нейтральный коннотативный компонент; однако изменивших его в данном контексте, благодаря авторской иронии Диккенса.

**Список литературы**

1. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. – М., 1988. – С. 31.
2. Dickens C. Oliver Twist. – Penguin Books, 1994.

© Мусихина В. М., 2017

**Рожнева С. Ю. (ИА-403) РГППУ, Екатеринбург**  
*Руководитель: к.п.н., ст. преп. Ветлугина Н. О.*  
**МЕТАФОРИЧЕСКИЕ СРАВНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО  
РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА "СТРАХ" В СЕРИИ КНИГ  
С. КИНГА "ТЁМНАЯ БАШНЯ"**

Сравнение является одним из самых распространенных средств изобразительности в металогической речи. Сравнения широко используют поэты; к ним прибегают ученые, чтобы популярно объяснить какое-либо явление; их используют публицисты как средство яркой речевой экспрессии – они проникли во все сферы нашей жизни и играют важную роль при обмене информацией между людьми. Именно поэтому проблема сравнения, безусловно, достойна тщательного изучения.

Само понятие сравнения имеет дискуссионную природу: учёные определяют его то как троп (Д.Э. Розенталь, Н.Ф. Пелевина, Г.Я. Солганик, М.Д. Кузнец и др.), то как фигуру речи (З.И. Хованская, В. Полухина, А.А. Волков), заключающиеся в уподоблении одного предмета другому на основании общего у них признака. Первые утверждают, что в сравнении, как и в метафоре, происходит приращение смысла, вторые же отрицают изменение значений слов. Мы считаем наиболее полным и корректным определение Щенько И. В., который пишет, что образное сравнение представляет собой целостную единицу семантического уровня: «Сравнение можно определить как образное средство языка, основанное на семантическом сходстве и позиционной смежности определяемого и характеризующееся наличием лексемы, выражающей идею подобия» [Щенько, 165].

Однако не всякое сравнение является предметом нашего исследования. Лингвисты выделяют два основных типа сравнения - языковое (общее, штампованное, стёртое) и речевое (метафорическое, образное, авторское). В первом типе преобладает логико-предметная информация; другое название этого феномена – логическое сопоставление. Второй же служит для передачи именно экспрессивной информации и рассматривается как стилистическое средство. Основным отличием речевого варианта от языкового является то, что сравниваемые предметы или явления находятся в разных классах и имеют некий второстепенный общий признак, служащий основанием сравнения.

Рассматривая метафорическое сравнение как средство реализации концепта "страх", мы обращаемся к сфере когнитивной лингвистики, а конкретнее, к её семантико-когнитивному направлению, изучающему лексическую и грамматическую семантики языка как средства доступа к содержанию концептов. Наиболее полное определение понятия "концепт" было дано Поповой З. Д. и Стерниным И. А.: "Концепт есть дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной ин-

формации общественным сознанием и отношении общественного сознания к явлению или предмету." [Попова, Стернин, 24].

На основе рассматриваемого языкового материала можно выделить множество семантических групп сравнений, осуществляющих реализацию концепта "страх":

- природа (It was a dead sound, like the wind in the hollow of a rotted tree);
- неестественность (He looked like wire clothes hangers all wrapped and twirled together);
- смерть (But the man who had brought Nort back to life and left her a note—left her a word like a cocked pistol she would someday put to her temple—had known better);
- болезнь (Volcanoes blurted endless magma like giant pimples on some ugly adolescent's baseball head);
- внезапность (Her voice, warped and distorted, cut through the babble [of silence] like a dull ax through a calf's brain);
- мистика (The distorted, grimacing face peered over her shoulder like a witch's familiar).

В заключение хотелось бы добавить, что знаки языка лишь пунктир на пространстве концептуальных смыслов: концепт намного объемнее и шире, чем та его часть, которая обозначена языковыми средствами. Именно поэтому проблема вариаций выражения концепта может стать предметом успешных научных изысканий.

### **Список литературы**

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка: монография. – Воронеж: изд-во «Истоки», 2007. – 250 с.
3. Щенько И.В. К вопросу об отношениях между компаративными тропами // Ученые записки Лен. пед. ин-та им. Герцена. Т. 491. – М., 1969.

© Рожнева С. Ю., 2017

**Рязанцева Ю. Д. (402 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.ф.н., доц. Алифанова О.Г.*

### **КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВОСТОЧНОЙ И ЗАПАДНОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИН МИРА**

Вся история человечества – это диалог. Он является по своей действительности средством осуществления коммуникационных связей, условием взаимопонимания людей. В наши дни множество миграционных процессов происходит во всем мире. Как известно, разница менталитетов имеет огромное влияние, как на мировую политику, так и на повседневную жизнь людей. Результаты исследований взаимодействия различных языковых картин мира помогают объективно взглянуть на процессы непонимания между носителями различных культур, которые могут привести как к возникно-

вению конфликтных ситуаций, так и найти точки соприкосновения для успешного диалога между представителями различных культур.

В связи с этим возникает необходимость в изучении влияния противоположных культур друг на друга, их взаимодействий. Целью нашего исследования является выявление и анализ процесса и результатов кросс-культурного взаимодействия восточной и западной культур, представленных в произведении Г.Д. Роберта «Шантарам».

Изучив теоретическую литературу мы установили, что понятия «межкультурная коммуникация» (МКК) и «кросс-культурное взаимодействие» схожи, но не идентичны друг другу. МКК – это сложное, комплексное явление, которое включает разнообразные направления и формы общения между отдельными индивидами, группами, государствами, относящимися к различным культурам. Предметом МКК можно назвать контакты, протекающие на различных уровнях в разной аудитории в двустороннем, многостороннем, глобальном аспекте [Боголюбова, Николаева 2009: 10]. В то время как, кросс-культурное взаимодействие – базируется на пересечении разных культур, требует понимания и уважения самобытной культуры народов, жизненных ценностей, осознания необходимости взаимопонимания между людьми, осознания не только прав, но и обязанностей в отношении общественных и социальных контактов, готовности участвовать в решении проблем представителей любого этноса, что способствует взаимообогащению культур разных народов [Бережнова 2003: 200].

В нашем исследовании мы стали рассматривать кросс-культурное взаимодействие через языковую картину мира (ЯКМ). Именно так мы можем проследить процесс кросс-культурного взаимодействия, ведь только там будут отражены какие-либо изменения, реакции, возможно даже, оценка или выражение отношения к новой культуре.

Изучив разные точки зрения ученых, мы пришли к выводу, что ЯКМ состоит из концептов, которые в свою очередь образуют концептосферу. Концепт – «ментальные образования, которые представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта» [Карасик 2004: 59]. Т.о. одинаковый язык и общественно-исторический опыт образует у данного общества похожие ЯКМ. При этом разные языки вносят в языковую картину мира лишь определенную специфику, особый национальный колорит, что разъясняется разностью культур, традиций и обычаев народов.

С помощью методов сплошной выборки и контекстуального анализа, мы выделили различные реакции главного героя, с западным менталитетом, на реалии новой для него восточной культуры, а именно культуры Индии, и объединили их в группы, такие как, например, «Smell», «People», «Heat», «Slums», etc. Это позволяет нам рассмотреть взаимодействие уже сложившейся у героя произведения концептосферы и реалий восточной ЯКМ, а именно то, как он воспринимает другую страну, её культуру и традиции в соответствии с набором своих уже устоявшихся концептов.

Можно сделать вывод, что при столкновении главного героя с реалиями новой культуры Индии, концепты с характерными когнитивными признаками Востока начинают свое проникновение в его ЯКМ, а также тесно переплетаются с концептами, уже устоявшимися и входящими в нее. В результате подобное кросс-культурное взаимодействие помогает преодолевать недопонимания, которые могут привести к возникновению конфликтных ситуаций, между носителями восточной ЯКМ, кем являются индийцы, и самим героем произведения, представителем западной ЯКМ.

В дальнейшем в нашем исследовании мы планируем изучить роль когнитивной интерференции в формировании ЯКМ при взаимодействии западной и восточной языковых картин мира в произведении Г.Д. Робертса «Шантарам».

### **Список литературы**

1. Бережнова Л.Н. Полиэтническая образовательная среда. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 2003. – 200 с.
2. Боголюбова Н.М., Николаева Ю.В. Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен: учеб. пособие для студентов гум. спец. – СПб.: «СПбКО», 2009. – 660 с.
3. Карасик В.И. Этноспецифические концепты. Введение в когнитивную лингвистику. – Кемерово: «Графика», 2004. – 386 с.

© Рязанцева Ю. Д., 2017

**Удалова Н. Д. (М-1601 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: д.ф.н., проф. Шустрова Е. В.*

## **КОНЦЕПТ «ЧЕЛОВЕК» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ**

### **С. ФРАЯ**

В настоящее время ключевым понятием когнитивной лингвистики является концепт – хранящийся в памяти человека значимый осознаваемый фрагмент опыта. Концепты закрепляются в виде различных стереотипов, их осознаваемость дает возможность передать информацию о них другим людям, их значимость закрепляет в индивидуальном и коллективном опыте важные и эмоционально переживаемые характеристики действительности. Каждый носитель языка – это носитель определенных концептуальных систем, отражающих понимание человеком реальности и образующих картину мира.

Создаваемая человеком картина мира изначально антропоцентрична: этот мир строится разумом человека, который концептуализирует реалии, опираясь на свои представления о соотношении индивида и мира. Эти концепты содержат представления человека о свойствах самого человека и окружающего его мира. Концепты отражают не научную картину мира, а обыденные представления человека о мире, которые способны служить надежным источником знаний о национальном менталитете. В соответствии с представлениями когнитивной лингвистики, сформировавшиеся в сознании человека концепты ложатся в основу концептуальной метафоры.

Такая метафора – это способ представления знаний в языке, модель познания действительности и концептуализации мира, это феномен взаимодействия языка, мышления и культуры. Концептуальные метафоры образуют метафорические модели, имеющие структуру, включающую источник и цель, в качестве которых выступают концепты и выражающие их языковые единицы. Концептуальная метафора реализует представления о человеке как о центре мира.

Настоящая работа посвящена выделению и изучению особенностей антропосферы произведений Стивена Фрая. Содержание компонентов концепта выявляется путем лингвистического анализа средств вербальной репрезентации – прямых и косвенных номинаций. Анализ косвенных репрезентаций производился с использованием методики метафорического моделирования, позволяющей выделить основные понятийные сферы и то, какие метафорические модели регулярно берутся для их обозначения.

Выделение признаковой структуры концептов сопряжено с выявлением в их структуре некоторых когнитивных признаков, охватывающих различные исходные семантические области, которые аккумулируют фундаментальные параметры окружающего мира и являются универсальными для всех представителей английского языкового сообщества.

Концепт «Человек» входит в социальную концептосферу художественных произведений Стивена Фрая. В рамках данного концепта рассматриваются различные аспекты жизни человека: сам человек и его внешние и внутренние характеристики (внешность, статус, характер, различные состояния), а также поведение человека, его отношения с другими людьми, жизненные ситуации.

Когнитивные признаки исходной семантической области «Человек» служат основанием для выделения следующих концептуальных метафор:

- физиологическая метафора («Общность людей – это организм»),
- морбиальная метафора («Британское общество – это больной организм», «Государство – это больной организм», «Желание – это болезнь», «Любовь – это болезнь»),
- метафора живого существа («Желание – это живое существо», «Ужас – это живое существо», «Страх – это живое существо», «Паника – это живое существо», «Жестокость – это живое существо», «Боль – это живое существо»).

В качестве мишени для метафорической экспансии понятия антропосферы ложатся в основу таких метафор, как:

- зооморфная метафора («Человек – это животное», «Человек из высшего общества – это животное», «Человек из мира искусства – это животное»),
- фитоморфная метафора («Человек – это растение», «Человек – это почва для растения»),

- гастрономическая метафора («Человек – это гастрономический объект»).

Художественные произведения С. Фрая объединены стремлением автора исследовать внутренний мир, особенности ментальности и систему ценностей, которыми руководствуются представители высших слоев британского общества на стыке XX и XXI веков. Авторское видение этих проблем в полной мере отражено в тщательном подборе вербальных репрезентаций концепта «Человек» в исследованных произведениях.

© Удалова Н. Д., 2017

**Чунтонова А. А. (432 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: д. ф. н., проф. Шустрова Е. В.*

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕДАЧИ ИНФЕРНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ч. ДИККЕНСА**

Художественный перевод – это не столько перевод произведения с одного языка на другой, сколько перевод текста из одной национальной культуры в другую, его интерпретация средствами другого языка.

Каждый из переводчиков стремится преодолеть различные сложности, встречающиеся в процессе перевода. Поэтому сопоставительный анализ текстов оригинала и переводов всегда остается актуальным, так как служит способом изучения адекватной передачи иноязычного текста на другом языке.

Основная цель данной работы заключается в проведении сравнительного анализа передачи образов демоноидов в переводах на русский язык из отобранных художественных произведений английского писателя, романиста, Чарльза Диккенса.

Материалом исследования послужили отрывки из текстов оригинальных произведений Ч. Диккенса на английском языке, а так же две версии переводов данных отрывков: более ранняя Л. А. Мейя и наиболее знакомая современному читателю версия перевода Т. А. Озерской. При проведении сравнительного анализа было отобрано четыре персонажа из произведения «Рождественская песнь в прозе».

Анализируя передачу инфернальных образов, мы обратили внимание на три основных аспекта, а именно: внешний облик, черты характера и речевая характеристика.

Выполняя сравнительный анализ внешних черт каждого из отобранных образов, мы пришли к нескольким выводам. Во-первых, в ранней версии перевода духи представляют собой нечто сверхъестественное, они не находят своего воплощения в мире живых, тогда как в более поздней версии перевода переводчик часто очеловечивала их, заменяя такие прилагательные как *ghostly*, *livid*, *dead-cold* и др. на *бледный*, *трупный*, *мертвящий*. Во-вторых, стоит обратить внимание на частотное изменение структуры предложения не свойственной русскому языку. Часто инверсия, использованная в тексте оригинала, заменялась прямым порядком слов при переводе в обеих



версиях перевода. И, в-третьих, более поздняя версия перевода может быть охарактеризована более частотным использованием такого приема как дополнение, для более полной передачи смысла отдельных фраз. В ранней версии перевод часто пословен. Например, Т. Озерская добавляет распространенное дополнение при переводе предложения: «*The hair was curiously stirred, as if by breath or hot air*» [Dickens, 2013: 20]. Русский эквивалент звучит так: «*Только волосы как-то странно шевелились, словно на них веяло жаром из горячей печи*» [Диккенс, 1898: 20]. В переводе Л. А. Мейя данных дополнений нет: «*Волосы его шевелились на голове, как будто от какого-то дуновения или от горячего пара*» [Диккенс, 2011: 21].

Обращая внимание на передачу черт характеров данных персонажей, нам также удалось выявить несколько особенностей их передачи, которые сходны с особенностями выделенными выше. Однако иногда передача некоторых словосочетаний полностью меняла свой смысл при переводе: глаголы, которые использовались в тексте оригинала, были заменены на те, что выражали другой оттенок. Так, одна и та же фраза могла формировать разные образы у читателя: «*Задуть ее можно было одним дуновением*» [Диккенс, 1898: 37] – образ потухающей свечи, «*Казалось, самое легкое дуновение ветерка может ее погубить*» [Диккенс, 2011: 38] – образ цветка или тростинки.

В повестях Ч. Диккенса современная ему эпоха передается при помощи использования некоторых устаревших лексических единиц при описании предметов, в то время как в русских переводах эта принадлежность к прошлой эпохе находит свое выражение в речевой характеристике персонажей.

Таким образом, проведя сравнительный анализ передачи inferнальных образов в оригинале и переводах разных времен, мы можем сказать, что Л. А. Мей часто прибегал к использованию такого переводческого приема как опущение, что значительно изменяло производимый эффект на читателя, так как бывали случаи опущения важной информации, необходимой для верной трактовки поведения героя. Тем не менее, образы духов близки к оригиналу и не претерпели значительных изменений. Т. А. Озерская, при передаче характеров данных inferнальных образов, подбирала наиболее подходящие эквиваленты в русском языке, во многих случаях данные переводы наиболее полно отражают авторское восприятие и идею, они оказывают такой же эффект на читателя.

### Список литературы

1. Диккенс Ч. Рождественские истории. – М: Астрель, 2011. – 478 с.
2. Диккенс Ч. Скряга Скрудж. Святочная песнь в прозе. – СПб: Н. Г. Мартынов, 1898. – 79 с.
3. Dickens Ch. A Christmas Carol. – London: Harper Press, 2013. – 128 p.

© Чунтонова А. А., 2017

**Шалимова И. С. (331 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**  
*Руководитель: д.ф.н., проф. Шустрова Е. В.*  
**ЛЕКСИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ РАСОВЫХ ОППОЗИЦИЙ  
В РОМАНЕ КЭТРИН СТОКЕТТ «ПРИСЛУГА»**

Настоящее исследование посвящено отбору и анализу лексем, использующихся при описании представителей разных рас в американском женском романе. Обозначенная проблема рассматривается в русле современных исследований лексикологии и семантики.

«Лексику отличает открытость и динамизм, подвижность, изменчивость словарного состава» [Бабенко 2008: 5]. Несмотря на то, что носители этого не осознают, в лексике постоянно происходят изменения: появляются и исчезают лексические единицы, меняются их частотность и сочетаемость. Этот процесс характерен для всех языков, в том числе и для английского. Он же позволяет нам наблюдать за отношением людей к окружающей действительности и другим людям. В данной работе мы рассмотрим особенности описания представителей разных рас, чему посвящены многочисленные исследования как отечественных (А.В. Богданов, А.Д. Швейцер, Е.В. Шустрова), так и зарубежных (В. Evans, L.J. Green, G. Smitherman) специалистов. В связи с этим не вызывает сомнений актуальность выдвинутой темы.

При работе с романом Кэтрин Стокетт «Прислуга» нами была обнаружена 141 лексема, использующаяся при описании внешности и характера представительниц трёх рас: Эйбилин Кларк (Aibileen Clark), Скитер Филан (Skeeter Phelan) и Лулабель Бейтс (Lulabelle Bates). С помощью компонентного и контекстуального видов анализа мы разобрали 30 лексем, позволяющих наиболее полно раскрыть выбранных персонажей и выявить расовые оппозиции.

При описании внешности Эйбилин автор не использует лексемы, несущие в себе негативную окраску. Напротив, лексемы содержат семы с нейтральными и даже положительными компонентами. Кроме того, уже при изучении описания внешности мы можем составить начальное представление о характере героини, а одна из лексем, *respectable*, использованная в контексте «*As usual, she looks plump and respectable*» [Stockett 2011: 126] не только говорит нам о том, что героиня обладает приятными внешностью и характером, но и том, что она пользуется уважением окружающих. Блок лексем, использующихся для представления черт характера персонажа, подтверждает образ, сложившийся у нас при описании предыдущего блока, а также показывает нам новые стороны Эйбилин, такие как смелость, храбрость и некоторая чопорность.

Познакомившись с лексемами, описывающими персонажа Скитер Филан, мы увидели, что несмотря на положительное отношение к данной героине (о чём мы можем судить, отталкиваясь от контекста произведения), автор неоднократно использует лексемы, несущие в себе негативную окраску. Кроме того, неоднократное использование лексемы *different* при описании Скитер показывает, что персонаж противопостав-

ляется остальным представителям своей расы, а это значит, что все положительные качества, которые присущи данной героине, не могут быть отнесены к другим персонажам, что говорит о том, что большинство из них не пользуются симпатией автора, а также о том, что она (автор) отдаёт своё предпочтение представителям негроидной расы.

Что касается Лулабелль Бейтс, мы можем видеть крайне негативное отношение персонажей к выбранной нами героине, вызванное её принадлежностью к смешанной расе. Нам не удалось найти ни одной лексемы, содержащей в себе положительные коннотации. *Surprised, stare, ashamed* именно такие чувства и действия вызывает у окружающих данная героиня. Интересно отметить, что негативное отношение исходит от представителей обеих вышеназванных рас: европеоидной и негроидной.

### **Список литературы**

1. Бабенко Л.Г. Лексикология русского языка: учебник. – Екатеринбург: Уральский гос. ун-т им. А.М. Горького, 2008. – 125 с.
2. Stockett K. The Help. – London: Penguin Books, 2011. – 451 p.

© Шалимова И. С., 2017

## **СТИЛИСТИКА, АНАЛИЗ ДИСКУРСА, ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА**

**Алюшина Е.А. (404 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.ф.н, доцент Сандалова Н.В.*

### **СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОФОРМЛЕНИЯ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМЫ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ)**

Современный мир сложно представить без рекламы. Она стала неотъемлемой частью любого бизнеса – самым эффективным двигателем торговли и продвижения услуг.

Во многом именно от эффективности рекламной компании зависит развитие и успешность той или иной деятельности. Поскольку целью рекламы является воздействие на умы большого количества людей через средства массовой информации или другие средства презентации, продуктивность ее напрямую зависит от тех стилистических приемов, которые используют в слоганах копирайтеры. Важно использовать именно те приемы, которые будут наиболее эффективно воздействовать на потребителей, заставляя обратить внимание на продвигаемые товары или услуги.

В основе работы лежит выявление и исследование стилистических приемов, используемых в рекламных слоганах сферы продуктов питания. В первую очередь для этого требовалось дать наиболее точное определение термину «слоган». В рамках исследования мы изучили самые распространенные толкования этого понятия и выделили наиболее емкое из них. Это позволило при исследовании выбранного материала вычленить основные стилистические особенности рекламных слоганов русского и английского языков.

Говоря о современном понятии слогана, И.И. Морозова в своей книге «Слагая слоганы» дает следующее определение: «Слоган – это рекламная фраза, в сжатом виде излагающая основное рекламное предложение и входящая во все сообщения в рамках рекламной кампании» [Морозова 2003: 32].

Помимо И.И. Морозовой, изучением рекламных слоганов занимались Дж. Рассел, А.В. Литвинова и другие ученые.

В настоящем исследовании нами были изучены различные Интернет-ресурсы и посредством метода случайной выборки, мы отобрали в целом 200 англоязычных и русскоязычных рекламных слоганов и выделили несколько стилистических особенностей.

Исходя из проделанной нами работы, в целом, было обнаружено 27 стилистических приемов, причем в каждом слогане их количество варьировалось от 1 до 5, поэтому в русскоязычных лозунгах встретилось 182 приема с учетом всех повторов, а в англоязычных – 152.

Выделив три наиболее встречаемых приема в русскоязычных слоганах, стоит отметить, что самыми популярными являются риторическое

восклицание (28 раз), например, «Молоко вдвойне вкусней, если это *MilkyWay!*» (*MilkyWay*), рифма в количестве 20 раз – «С мороженым "Инмарко" живи легко и ярко» (*Инмарко*), а также игра слов, которая встрети-лась 19 раз, например, «*AlpenGold – настоящее золото Альп!*» (*AlpenGold*). Наименее частотным или же редко встречающимся является ирония (1 раз), например, «*Полный вкус, который не полнит*» (сыр *Oltermanni*).

Что касается англоязычных стилистических приемов, то наиболее частотными являются парцелляция (встречается 22 раза), например, «*All natural. Local. Quality. Delicious*» (*Spring Hill Jersey cheese*), параллелизм (18 раз) – «*Better Ingredients. Better Pizza*» (*Papa John's pizza*), метафора (встречается 15 раз) – «*Music to your mouth*» (*Peters Drumstick ice cream*). Менее всего встречается оксюморон в единственном примере – «*Loseley. Traditionally extraordinary*» (*Loseley ice cream*).

Хотелось бы отметить, что данный результат является промежуточным, так как в дальнейшем планируется сопоставить стилистические особенности слоганов двух областей – парфюмерии и косметики и сферы продуктов питания.

Таким образом, рассмотрев стилистические особенности рекламных слоганов, как средства привлечения целевой аудитории, мы можем отметить, что в двух разных языках используются разные приемы. Это касается как наиболее частотных, так и наименее частотных приемов. Такой результат гласит о том, что рекламодатели подбирают разнообразные языковые средства в соответствии со вкусами и привлекательностью для глаза именно их потенциальной аудитории.

### Список литературы

1. Морозова И.И. Слагая слоганы. – М.: РИП-холдинг, 2001. – 170 с.

© Алюшина Е.А., 2017

**Антонова Е. А. (ИА-403 гр.) РГППУ, Екатеринбург**

*Руководитель: д.ф.н., доц.; Шустрова Е. В.*

### **МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ПЕРЕНОСЫ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В АМЕРИКАНСКОМ СЛЕНГЕ**

Сленг определенного языка невозможен без метафорических переносов. Для того чтобы понять, как строится сленг, необходимо знать, что такое лексема, а также какие метафорические переносы существуют.

Лексема – единица словаря языка. В одну лексему объединяются разные парадигматические формы одного слова, разные смысловые варианты слова, зависящие от контекста. [Жеребило 2010: 171]

Х. Бергенхольц и Б. Шэдер сравнивают лексему и слово. Под лексемой они понимают единицу языковой системы, тогда как слово представляет собой реализацию лексемы. Лексемы представляют собой классы абстрактных единиц, которые в речи реализуются как слова. [Bergenholtz, Schaefer 1977: 56-57]

Говоря о метафоре, подчеркнём, что к ней в полной мере относится высказывание В.В. Виноградова о том, что метафора есть «акт утверждения индивидуального миропонимания, акт субъективной изоляции» [Виноградов 1945: 89].

В статье В.П. Москвина выделяются следующие метафорические переносы: метафора, метонимия, синекдоха, таксономические сдвиги, конверсия, гетерозис [Moskvin 2016: 40-43]

На основе данных переносов и сдвигов строится сленг. Изучением сленга занимались такие лингвисты. Выделяется искусственность характера сленга, сам сленг определяется как «язык отдельных социальных групп, сообществ, искусственно создаваемый с целью языкового обособления (арго, жаргон)» [Розенталь, Теленкова 1985: 65].

Для О.Д. Миралаевой сленг – это социальный маркер, социолингвистическая категория. Ученый подчеркивает, что сленг определенной группы «порождается социально-психологической общностью его носителей, которым свойственна определенная норма поведения, ... свой стиль, манеры, одежда и т.п.» [Миралаева 1994: 9].

Итак, в каждой социальной среде используется свой специальный сленг, который базируется на определенных метафорических переносах и сдвигах.

### **Список литературы**

1. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
2. Bergenholtz H., Schaefer B. Die Wortarten des Deutschen. Versuch einer syntaktisch orientierten Klassifikation. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1977. – 243 p.
3. Виноградов В.В. Стиль Пушкина. – М.: Просвещение, 1945. – 457 с.
4. Moskvin V.P. Semantic transfers: Criteria for classification // Rhetoric. The effective use of language. – 2016.
5. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1985 – 400 с.
6. Миралаева О.Д. Современный русский молодежный жаргон: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1994. – 160 с.

© Антонова Е. А., 2017

**Вельдина Н. Г. (301 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.ф.н., доцент Шехтман Н. Г.*

### **ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ В ДИСКУРСЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ ОБРАЩЕНИЙ Б. ОБАМЫ И Д. КЭМЕРОНА**

С развитием роли средств массовой информации в сфере политической деятельности, заметно возросло внимание общества к политическому дискурсу. В связи с этим увеличилось количество научно-

исследовательских работ и статей, посвященных политической лингвистике и анализу политической коммуникации.

Одним из современных направлений лингвистики, занимающихся изучением публичных обращений политических деятелей, является когнитивная лингвистика. Исследователи, работающие в данной сфере, отмечают важность когнитивного исследования политического дискурса, которые проводятся на пересечении политической лингвистики и теории концептуальной метафоры с использованием корпусных технологий и могут по праву считаться одним из перспективных направлений в современной когнитивистике [Будаев, Чудинов 2007: 99-106].

Многочисленные исследования политического дискурса рассматривают возрастающую роль метафоры в публичных обращениях политиков и президентов, потому как это позволяет лучше понять, какое влияние оказывает на общественное сознание применение различных речевых механизмов.

Традиционно, метафора представляется как оборот речи, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле, в основе чего лежит какое-либо сходство, сравнение. Однако в своей книге «Метафоры, которыми мы живем» Дж. Лакофф и М. Джонсон представляют метафору – метафорическое понятие, или концептуальную метафору – как феномен мышления и культуры [Лакофф, Джонсон, 2004: 31].

Поэтому для лингвистов метафора является богатым материалом для когнитивного осмысления языка, языковой картины мира, взаимодействия языковых явлений и человеческого фактора.

Она представляет собой ментальную операцию, процесс и результат проекции между когнитивными структурами [Будаев, 2011: 106]. Объектом когнитивного анализа выступают понятийные сферы и метафорические модели, образующиеся в процессе метафорических концептуальных проекций из сферы-источника в сферу-мишень.

Учитывая специфику когнитивного воздействия метафоры, мы в нашей работе придерживаемся классификации функций политической метафоры, предложенной А. П. Чудиновым [Чудинов, 2003: 59].

Объектом рассмотрения стали реализация концептов, их взаимосвязь (взаимосвязь фреймов), а также исполняемые функции используемых метафор.

Выделив и проанализировав основные концептуальные метафоры в политическом дискурсе Б. Обамы и Д. Кэмерона, классифицировав их с помощью фреймо-слотового анализа, мы вывели как сходства, так и различия в употреблении метафоры в публичных выступлениях. Так, в политическом дискурсе Б. Обамы наиболее частотно использовались метафоры, репрезентующие понятия «Физиологии человека» (29), «Здания» (37), «Игры и Спорта» (23), «Путешествия» (13). Публичные выступления Д. Кэмерона также насыщены метафорами «Здания» (31) и «Игры и Спорта» (22), однако, предпочтение отдается метафоре «Путешествия» (35).

На основе полученных данных, мы можем сделать вывод, что, оба англоязычных политика схожи в выборе фреймов концептуальной метафоры и пути достижения желаемого результата в своих публичных выступлениях. Метафора по-прежнему остается одним из наиболее популярных и эффективных способов управления сознанием общества.

### **Список литературы:**

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: УРСС, 2004. – 256 с.
2. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика [Текст]: учеб. для студентов фак. филол. профиля – М. : УРСС, 2004. – 350 с.
3. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 248 с.
4. Beer F.A., De Landsheer C. Metaphors, Politics and World Politics // Metaphorical World Politics / Eds. F.A. Beer, C. De Landsheer. – East Lansing: Michigan State University Press, 2004.

© Вельдина Н. Г., 2017

**Лозовская А.И. (331 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: д.ф.н., проф. Шустрова Е.В.*

### **ВЕДУЩИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В ДИСКУРСЕ АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕДВЫБОРНОЙ АГИТАЦИИ 2016 ГОДА**

Данное исследование посвящено проблеме анализа метафорических моделей, которые функционируют в американских СМИ при отражении ситуации выборов президента США 2016 года. Данная тематика рассматривается в рамках когнитивной лингвистики и когнитивных методов исследования.

Политические события, происходящие в крупных странах и влияющие на общественно-политическую ситуацию внутри государства, находят непосредственное отражение в средствах массовой информации и являются причиной активизации определённых метафорических моделей. Система политических метафор способна отражать социальное восприятие конкретных политических ситуаций

**Объектом** исследования является анализ концептуальных моделей в современных американских политических текстах.

**Предметом** исследования являются способы языкового оформления современных американских политических текстов.

**Целью** является когнитивное исследование метафорических моделей в ситуации выборов президента США 2016 года.

Для достижения данной цели были поставлены следующие **задачи**:

- 1) определение теоретических основ исследования;
- 2) отбор необходимого материала для данной исследовательской работы;



- 3) описание концептуальных моделей;
- 4) выявление концептуальных метафор в текстах, тематически связанных с выборами президента США 2016 года.

В качестве **материала исследования** использовались 59 политических статей, связанных с президентскими выборами США 2016 года, опубликованные в таких современных средствах массовой информации как New York Times, Esquire, The Washington Post, The Wall Street Journal, CNN, Los Angeles Times, The Washington Times, The Denver Post. Размер каждой статьи составляет в среднем 3 страницы. Все статьи репрезентируют выборы главы США 2016 года в период с сентября 2015 года до 8 ноября 2016 года.

**Теоретической базой** послужили работы современных российских (Э.В. Будаев, А.П. Чудинов и др.) и зарубежных лингвистов (Дж. Лакофф, М. Джонсон) в области когнитивной лингвистики, исследования политического дискурса, метафорического моделирования, метафорической модели и концептуальной метафоры.

В качестве основных методов исследования в работе были использованы описательные методы, реализованные через комплекс более частных методик и исследовательских приемов таких, как дефиниционный анализ, классификация и контекстуальный анализ.

В практической части данного исследования были выделены и проанализированы ключевые концептуальные метафоры в политическом дискурсе, репрезентирующем политические выборы главы США 2016 года.

Все концептуальные метафоры были рассмотрены согласно фреймово-слотовой классификации.

Согласно проведенному анализу в данной работе, наиболее частотной метафорической моделью является ВЫБОРЫ – это ВОЙНА, в которую включаются такие фреймы как «военные действия и их итоги» и «вооружение».

© Лозовская А. И., 2017

**Лопатина М. В. (304 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к. ф. н., доц. Шехтман Н. Г.*

### **КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ В ДИСКУРСЕ ПУБЛИЧНЫХ ОБРАЩЕНИЙ Д. ТРАМПА**

Метафора как естественная фигура мышления представляет богатый материал для когнитивного осмысления языка, языковой картины мира, взаимодействия языковых явлений и человеческого фактора.

В работе исследовалось функционирование концептуальной метафоры в дискурсе Д. Трампа.

Исследование отношений между языком и мышлением субъекта политической коммуникации позволяет понять тактики политической деятельности, провести анализ использования им власти, методов его воздействия на решения людей.

Определение функций и специфики концептуальных метафор политика призвана повлечь за собой более точное понимание их ориентации, цели высказывания и содержание конкретного текста, что играет решающую роль в установлении дружеских отношений и устранении непонимания между странами.

**Объектом** исследования данной курсовой работы являются концептуальные особенности ведения публичного дискурса Д.Трампа.

**Предметом** исследования являются ключевые концептуальные метафоры в публичном дискурсе Д.Трампа.

**Целью** данной работы является фреймово-слотовый анализ концептуальных метафор в дискурсе Д.Трампа и выявление особенностей их функционирования.

**Методологической основой** исследования в курсовой работе явились научные труды лингвистов Дж. Лакоффа, М. Джонсона, Э. В. Будаева, А. П. Чудинова, А. Н. Баранова, Е. М. Вольф.

**Материалом исследования послужили следующие аудиозаписи и скрипты выступлений Дональда Трампа:** President Donald Trump's speech to the Major Cities Chiefs Police Association, Trump CIA speech, US President Donald Trump's first speech, The US President's first speech to Congress и др.

Данный материал был взят со следующих сайтов:

- <http://www.news.com.au>
- <http://thehill.com>
- <https://www.washingtonpost.com> и др.

В ходе работы применялись следующие методы:

- описательный;
- фреймово-слотовый анализ;
- компонентный анализ;
- дискурс анализ

В результате удалось выявить следующие наиболее частотные (ключевые) концептуальные метафоры:

1. «Здание»
2. «Война»
3. «Физиология человека»

Наиболее частотной является метафора «Здание»(90 употреблений), в которой выделяются фреймы «Виды спорта», «Гонка». Наименее частотной – «Физиология человека» (34 употребления). Используя концептуальную метафору «здание», политик подчеркивает свое желание изменить, перестроить все части американского общества.

Проводя данное исследование, мы приходим к пониманию того, что использование метафоры способствует усилению действенности побуждения граждан к политической деятельности. [Чудинов 2012: 128]. Поэтому считаем важным дальнейшее её изучение для лучшего понимания подразумеваемого способа изменения политических воззрений адресата.

### Список литературы:

1. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 256 с.

© Лопатина М. В., 2017

Мельникова Ю.И. (АНГЛ-1503гр.), УрГПУ, Екатеринбург

*Руководитель: д.ф.н., проф. Шустрова Е.В.*

### КОНЦЕПТ «ВОЗДУХ» В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ НА ПРИМЕРЕ МАРКИ CHANEL NO 5

Данная работа посвящена выявлению текстовых реализаций концепта «воздух» в англоязычном рекламном тексте определенной группы товаров (парфюмерии).

Объект исследования данной работы – понятийная составляющая концепта «воздух» в англоязычной рекламе парфюмерии; предмет – вербальное и визуальное оформление понятийной составляющей данного концепта.

Цель работы – выявление и описание лингвокультурных особенностей понятийной составляющей концепта «воздух» в англоязычной рекламе парфюмерии.

Материал исследования получен путем сплошной и репрезентативной выборки из современной англоязычной рекламы парфюмерии Audrey Tautou Chanel No 5 Perfume Commercial Directed By Jean Pierre Jeunet. В ходе исследования было набрано шесть дефиниций лексемы «воздух»: направление движения, форма, эмоциональное состояние, запах, звук, результат.

В рамках теоретической части исследования рассматриваются подходы к трактовкам терминов «концепт» и «дискурс». В ходе исследования выявлены три основных подхода, на основании которых трактуется понятие «концепт» культурологический, семантический и лингвокультурологический. Понятие «дискурс» может быть рассмотрено с точки зрения коммуникативного, структурно-синтаксического, структурно-семантического и социально-прагматического подхода, каждый из которых трактует данное понятие в соответствии со своей спецификой.

Практическая часть исследования представляет собой дефиниционный анализ лексемы «воздух» на материале рекламы парфюма Chanel No 5. В результате анализа были выделены следующие *семы*:

- **Направление движения.** «Вперед, в определенном русле». Ассоциация с водой и дорогой, которые трактуются в толковых словарях как половые отношения, страсть и жизненный опыт, а также сама жизнь;

- **Форма.** «Продолговатая, нитевидная», выраженная в рекламе в форме деревьев, поезда, вытянутых окон, дверей поезда и вокзала. Это напоминает нам форму флакона духов; а тонкие «нити» – ароматные струйки парфюма, стекающие по коже.

- **Эмоциональное состояние,** выражающееся в рекламе как сильная тяга мужчины и женщины друг к другу, страсть, желание.

Предполагается, что такие эмоции должен испытать потребитель при использовании рекламируемого парфюма.

- **Запах.** «Манящий, таинственный, приятный». Это древесные нотки, выпускаемые ночным лесом, запах утреннего моря, чувственный аромат кожаных сидений поезда. Таким хотят нам представить парфюм в исследуемой рекламе.

- **Звук.** «Тихий, слегка уловимый» – шорох ночного леса, легкий морской бриз, равномерное постукивание колес поезда. Это ассоциируется со звуком распыления духов.

- **Результат.** «Мечты, надежды, ожидания, фантазии». Герои рекламного ролика показывают нам, что каждый должен немного мечтать; главная героиня не теряет надежды на новую встречу молодым человеком; и, в результате, встречает его снова. Аромат рекламируемого парфюма, возможно, подарит потребителю ощущение чуда, поможет отвлечься от повседневной рутины и серой реальности.

Таким образом, аромат, представленный в рекламе, вызывает у зрителя ощущение страсти, желания; кажется, будто рекламируемый аромат пропитан сильными чувствами; чарующий, таинственный, загадочный, страстный – именно таким представляется нам парфюм, продвигаемый данной рекламой.

© Мельникова Ю. И., 2017

**Онорина Е. Д. (303 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: д.ф.н., проф. Шустрова Е. В.*

### **ЯЗЫКОВОЕ ОФОРМЛЕНИЕ АРХЕТИПА «ДИТЯ» В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ**

С точки зрения аналитической психологии и таких ее представителей, как К. Юнг, И. Якоби, Г. Адлер, Дж. Хендерсон, М. Якоби, и др., под архетипом можно понимать некие структурные схемы, структурные предпосылки образов, существующих в сфере коллективно-бессознательного (это «хранилище» наследственной памяти, образов и символов, закрепленных психической эволюцией, обращение к которым вызывает у людей одни и те же неосознаваемые ассоциации), распознаваемые в нашем опыте и являемые, как правило, в образах и мотивах сновидений. Таким образом, архетипы – врожденные идеи или воспоминания, которые predispose людей воспринимать, переживать и реагировать на события определенным образом.

Апелляция к лексемам с разными компонентами является самым распространенным способом языковой реализации архетипов в рекламе. Рассмотрев 19 рекламных видеороликов детской продукции и разделив их на две группы, в соответствии с возрастом, мы выяснили, что ключевыми компонентами в группе роликов для детей до года являются компоненты «уникальность» и «начало». Таким образом, анализ словарных дефиниций дает основание сделать вывод, что среди лексем с компонентом «уникальность»

преобладают лексемы с категориально-лексической семой – «качество» и дифференциальной семой – «неповторимость чего-либо или кого-либо», «достижение наилучшего качества, результата», «лидирующая позиция», например: *only, number one, perfect, the best, the one, first, correct, etc.* Итак, благодаря апелляции к данной группе лексем, создается образ идеального товара, который подходит для каждого уникального ребенка.

Также мы рассмотрели группу лексем с компонентом «начало». Здесь стоит выделить лексемы с категориально-лексической семой – «качество» и дифференциально-лексической семой – «появление, развитие чего-либо ранее несуществующего», «достижение чего-либо», «влияние на что-либо». Например: *first, important, new, etc.* Кроме того, необходимо выделить лексемы с категориально-лексической семой – «процесс» и дифференциально-лексической семой – «возникновение, продолжение чего-либо», например: *to start, beginning, etc.* Таким образом, данная группа лексем создает у покупателя образ ребенка в виде начала чего-то хорошего и светлого.

В группе роликов для детей старше одного года ключевыми компонентами стали компоненты «рост», «развитие» и «отношения». Здесь упор делается на то, что ребенок становится более самостоятельным членом семьи и общества, он познает мир, учится, развивается. В группе лексем с компонентами «рост», «развитие» преобладают лексемы с категориально-лексической семой – «процесс», «воздействие» и дифференциально-лексической семой – «достижение роста», «улучшение, увеличение чего-либо», «получение опыта» и др. Например: *to develop, to improve, to stimulate, to raise, to find out, to learn, to grow, etc.* Как правило, ребенок выступает здесь символом будущего и грядущего развития.

Кроме того, мы рассмотрели группу лексем с компонентом «отношения», в которой выделили лексемы с преобладающей категориально-лексической семой – «процесс», «физическое воздействие» и дифференциально-лексической семой – «обеспечение всем необходимым», «обеспокоенность» и т.п. Например: *to nourish, to provide, to entertain, concern, etc.* В этом случае мы видим, как появление ребенка меняет отношения в семье, как люди вокруг относятся к детям.

Рассмотрев языковое оформление архетипа «Дитя» в рекламе детских товаров, мы пришли к выводу, что в данном случае он неразрывно связан с архетипом «Великая Мать». Так, в группе роликов с детьми до года оба архетипа находят языковое воплощение в группе лексем с компонентом «уникальность», а в группе роликов с детьми старше одного года – в группе лексем с компонентом «рост», «развитие». Таким образом, архетипические образы никогда не проявляются в одиночку, в одном, конкретном воплощении. Только при постоянном взаимодействии возможно раскрытие полного их смысла.

© Онорина Е. Д., 2017

**Сергиенко О. С. (432 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**  
*Руководитель: д. ф. н., профессор Шустрова Е.В.*  
**ЛЕКСИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ АМЕРИКАНСКИХ ТЕКСТОВ  
ПРОПАГАНДИСТСКОЙ ПРАГМАТИКИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ НОВОСТНОГО ДИСКУРСА)**

Система массовой коммуникации сегодня развивается с огромной скоростью, благодаря новым технологиям, новым идеям. Появляются всё новые виды и способы воздействия СМИ на поведение, мировоззрения людей, главным инструментом которого, безусловно, является пропаганда.

В современном политическом дискурсе пропаганда понимается как открытое распространение взглядов, фактов, аргументов и других сведений, в том числе намеренно искажённых и вводящих в заблуждение, для формирования общественного мнения или иных целей, преследуемых пропагандистами.

Тема пропаганды через средства массовой коммуникации сегодня невероятно актуальна, поскольку она так или иначе затрагивает жизнь каждого человека, живущего в развитом или развивающемся государствах, обществе. Тем более интересна данная тема в связи с увеличением количества военных конфликтов, возникающих в разных странах и по различным причинам.

Основной целью данной работы является структурно-семантическое исследование пропаганды США в американском новостном дискурсе при помощи сравнительно-описательного анализа.

Материалом исследования послужили контексты из американских новостных статей на английском языке. При проведении исследования было отобрано 205 ключевых лексем.

Выполняя сравнительное описание контекстов и ключевых лексем, мы обратили внимание на следующие факты: во-первых, западные СМИ упоминают лишь те факты, которые формируют негативное отношение людей к России, В.В. Путину. Во-вторых, для придания более негативной оценки происходящему, используются эмоционально оценочная лексика. «*Putin rules by corruption, repression and violence*» – данный пример наглядно демонстрирует наличие негативной эмоциональной лексики: *corruption, violence*, а так же реализацию следующей контекстуальной семантики: западные СМИ считают, что президент России коррупционер и бандит. Так же Владимир Путин ведёт агрессивно-наступательную политику, преступая при этом закон. Это показано через экспликацию следующих сем: характеристика исполнителя, характер действий, результат действий.

«*Putin as any good despot trusts only himself and punish people who don't agree with his personal opinion*». В данном примере мы можем сделать вывод, что Путина считают бесчестным, лживым диктатором. Так же Президент России жестоко наказывает тех, чье мнение не совпадает с его интересами. Его действия агрессивны, их целью является подчинение

народа своей воле. Это показано через экспликацию следующих сем: характеристика исполнителя, характер действий, результат действий.

«*The Kremlin is pursuing a revisionist policy designed to undermine the Post-Cold War order established in Europe*». Проведя сравнительно-описательный анализ данных лексем – revisionist policy, мы можем сделать вывод, что Кремль ведёт тайную, деструктивную политику, направленную на подрыв сложившегося положения дел в Европе. Это показано через экспликацию следующих сем: характеристика исполнителя, характер действий, результат действий.

В ходе проведения сравнительного описания контекстуальной и словарной семантики ключевых лексем в американских новостных статьях мы пришли к выводу, что для обеспечения убедительности своих утверждений, западными СМИ практикуется тактика одностороннего освещения происходящего.

Таким образом, подводя итог проведенного анализа лексем, мы можем сделать вывод, что ролью новостных статей в освещении политики России англоязычными СМИ является формирование мнения о том, что Россия ведёт агрессивно-насилованную политику, оказывая моральное давление и применяя физическую силу. Также мы можем сделать вывод, что президента России американские СМИ иллюстрируют как коррупционера и диктатора, пытающегося навязать свои интересы.

© Сергиенко О. С., 2017

**Шалина Р. С. (331 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: д. ф. н., проф. Шустрова Е. В.*

## **АВТОРСКАЯ КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В РОМАНЕ**

### **С. ФРАЯ**

Данное исследование посвящено когнитивному исследованию авторской концептуальной метафоры, используемой в современном британском дискурсе на примере произведения Стивена Фрая.

Явление метафоричности привлекает пристальное внимание многих ученых-лингвистов. Это можно объяснить общим интересом к изучению текста, стремлением дать лингвистическое обоснование и толкование разным стилистическим приемам, помогающим добавить текстам экспрессивности.

Метафору принято определять, как ментальную операцию, как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира [Будаев 2007: 16].

**Объектом** работы являются национально-культурные и авторские особенности концептуальной метафоры в современном британском художественном тексте.

**Предметом** являются языковые способы оформления национально-культурных и авторских особенностей концептуальной метафоры в современном британском художественном тексте.

**Целью** данной работы является описать национальные особенности авторской концептуальной метафоры в современном художественном тексте.

В качестве **материала** исследования использовалась книга «The Hippopotamus» Стивена Фрая.

Для достижения данной цели были поставлены следующие **задачи**:

- 1) выявить случаи проявления метафоричности в тексте произведения С. Фрая;
- 2) определить типы метафор, используемых автором;
- 3) проанализировать контекстуальную значимость метафор.

**Теоретической базой** послужили работы зарубежных и отечественных лингвистов в области языкознания, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии: Н.Д. Арутюновой, Е.С. Кубряковой, В.З. Демьянкова, В.Н. Телии, А. Вержбицкой, Д. Дэвидсона, А.В. Рудаковой, Н.Н. Болдырева и др.

В исследовании используются методы метафорического моделирования, контекстуальный анализ, лексико-семантический анализ.

В практической части данного исследования были выделены и проанализированы следующие метафорические модели: ЧЕЛОВЕК – это ЖИВОТНОЕ, ЧЕЛОВЕК – это АРТЕФАКТ, ЕДА – это УСПОКОЕНИЕ, ЖИЗНЬ – это ПУТЬ.

Рассмотрим лексико-семантический анализ метафоры на примере одного из контекстов:

«Theatre criticism should be judgement recollected in tranquillity,» my wet turd of an editor had shrilled, still trembling from the waves of squeal and whinge that actors, directors, producers and (wouldn't you just believe it) pompous, cowardly prigs of yellow-reviewers had unleashed upon him by fax and phone throughout the morning [Fry 1994: 1].

Проведем дефиниционный анализ ключевых лексем. В данном контексте ключевой лексемой становится *turd*. В соответствии с данными толковых словарей – *turd* имеет порядка двух лексико-семантических вариантов (далее ЛСВ). В качестве основных в данном контексте эксплицированы следующие: a lump of excrement, a person regarded as obnoxious or contemptible.

Следующим этапом анализа становится выявление семантики лексем-классификаторов, которые входят в дефиниции разных ЛСВ лексемы *turd*. Первой стала единица *excrement*. В качестве основных сем, дополняющих значение единицы *turd* выступают: waste matter, sewage, mess.

Второй единицей стала *obnoxious*: annoying, miserable, ugly, disgusting, awful, dreadful.

Таким образом, лексема *turd*, помимо основной семантики несет следующие прагматические смыслы: грязь, бардак, назойливый, ужасный, страшный и т.д., и, в случае метафорического переноса на человека, эти смыслы экстраполируются на сферу-мишень, вводя семантику человеческой назойливости, уродливости.



Планируемым результатом нашего исследования является определение особенностей авторской концептуальной метафоры в тексте произведения Стивена Фрая.

### **Список литературы**

1. Будаев Э.В. Лингвокультурология. Вып. 1. – Екатеринбург, 2007. – С. 16-32.
2. Fry Stephen. The Hippopotamus. – The Random House Group Limited: Arrow Books, 1994. – 400 p.

© Шалина Р. С., 2017

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА,**  
**СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ, ПРОБЛЕМЫ**  
**ЯЗЫКОВОЙ НОМИНАЦИИ, ФРАЗЕОЛОГИЯ**

**Бабаева М. Э. (301 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: д.ф.н., проф. Шустрова Е.В.*

**СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АМЕРИКАНСКИХ  
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ИЛЛЮСТРИРУЮЩИХ  
ВЛИЯНИЕ ДЕМОНОИДНЫХ СИЛ  
НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА**

Одним из лучших способов понять менталитет того или иного народа является изучение фразеологического фонда его языка, ведь фразеологическая картина мира в силу своей экспрессивности и эмоциональности способна рассказать многое об истории, культуре и убеждениях этого народа.

Данная часть нашего исследования посвящена выявлению семантических особенностей фразеологизмов американского варианта английского языка, содержащих в себе демоноидные компоненты, с целью обнаружения связи между деятельностью инфернальных существ и человеческой жизнью.

Для достижения данной цели мы, с помощью сопоставительного и описательного методов, исследовали американские фразеологические единицы, полученные путем сплошной выборки из лексикографических источников и содержащие в своем составе элементы деятельности Дьявола.

Анализируя американские фразеологизмы, содержащие компонент демонизма, особое внимание следует обратить на большое количество идиом, связанных с деятельностью, работой. Дьявол имеет разнообразные виды деятельности, активен во многих областях. Препятствия, которые возникают перед человеком в той или иной ситуации и создаются Дьяволом. Действительно, основные действия Дьявола и бесов направлены на причинение вреда людям. Сюда входят преследования и различные соблазны, создание как мелких неприятностей людям, так и более серьезные проступки, причиняющие вред душе человека.

Фразеологизм *Idle brain is the devil's workshop* является прямым доказательством того, что влияние Дьявола на человека зависит от того, как сам человек себя ведет, какой он живет жизнью и какие совершает поступки. Проанализировав значение данной идиомы (*people who have nothing worthwhile to think about will usually think of something bad to do*) и ее компонентов, мы получили следующие выводы: лексические значения слов *idle* и *worthwhile* являются абсолютно противоположными. *Brain* понимается как способность мыслить, а в сочетании с прилагательным *idle*, оно приобретает значение плохо функционирующей мыслительной способности, либо бессмысленных идей. Соответственно, люди, не имеющие ничего стоящего для обдумывания (*people who have nothing worth-*

*while to think about*) обладают ветхим разумом. Человек с праздною головою, не имеющий деятельности всегда подвержен влиянию Дьявола. Эта самая голова и будет являться его мастерской, местом, где он может применять любые инструменты для ее преобразования.

Еще одним фразеологизмом, иллюстрирующим влияние демонических сил на человеческую деятельность, является *Sell oneself to the devil*. Мы произвели такой же анализ данного выражения, как и предыдущего и вывели его следующее значение: предложить свои услуги за какое-либо вознаграждение. Т.е. Дьявол методом уговоров, просьб, объяснений влияет на человека, в открытой или пассивной форме старается получить что-то от него, заставить его что-то сделать за вознаграждение. Другими словами, человек продает свою душу Дьяволу, совершает плохие поступки под его властью.

После анализа вышеупомянутых фразеологических единиц, мы поняли, что устойчивые выражения, давно укоренившиеся в сознании американского народа и употребляющиеся им в различных ситуациях на бессознательном уровне, способны являться доказательством определенных явлений. В нашем случае, это могущество и власть inferнальных сил над человеческой жизнью.

© Бабаева М. Э., 2017

**Бородина Н.В. (302 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.ф.н., проф. Бабич Г.Н.*

**«ОСТАНОВИВШИСЬ У ЛЕСА СНЕЖНЫМ ВЕЧЕРОМ»  
РОБЕРТА ФРОСТА: ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА**

Поэзия Роберта Фроста – отдельный вид литературного искусства. Лирические произведения поэта не изобилуют вычурными метафорами, наоборот, мы можем отметить простоту выражения окружающей действительности, вечную тему отношений человека с природой, таящей глубокий философский смысл. Но так ли легко адекватно воссоздавать его произведения?

Объектом исследовательской работы является стихотворение “Stoppen by Woods on a Snowy Evening” (1922) и его переводы на русский язык (Ш. Фэнн, О. Чухонцев, Т. Гутина). При сопоставительном анализе мы придерживались схемы «от формальных характеристик (синтаксическая структура, рифма, размер и т.д.) к комплексным содержательным категориям (система образов и средства их реализации)» [Солодуб 2005: 26].

Анализ авторских фонетических средств показал, что стихотворение написано четырёхстопным ямбом, придающем сбалансированность и равнозначность 4-х строф. Во всех переводах сохранено количество строф; размер стихотворения частично удалось передать каждому переводчику, хотя и наблюдалось чередование с трёхстопным ямбом. К одной из отличительных черт стиха можно отнести сплетенную рифму: aaba, bbcb, ccde, dddd. Т. Гутина и О. Чухонцев с точностью передали задан-

ную в оригинале рифму, а Ш. Фэнн попыталась воссоздать ее лишь в 1-ой и 3-ей строфах, в остальном отмечаются рифмы смежные. По слоговому объему обнаруживаются характерные для английского стиха мужские рифмы, обусловленные односложностью лексических единиц. Воссоздать и эту сторону лирического произведения удалось только Т. Гутиной; у Ш. Фэнн отмечается чередование мужских и женских рифм, у Чухонцева мужская рифма появляется лишь с 3-ей строфы. Реалистичный слуховой эффект Р. Фрост реализует через звукопись: аллитерация согласного “h” передает дыхание лирического героя в 1-ой строфе, тогда как повтор звука “w” создает эффект завывающего ветра (1-ая и 2-ая строфы). Сложно говорить о каком-либо адекватном переводе данного аспекта в другую языковую систему, хотя осмелимся предположить, что Ш. Фэнн удачно использовала повтор согласных «с» и «х» в 1-ой строфе. Ритмическая организация произведения создает эффект разговорной интонации – еще одна отличительная особенность лирики поэта. Учитывая относительно приближенную передачу этой стороны, мы считаем, что с задачей справились все переводчики. Простота синтаксической организации Р. Фроста теряется в сложных синтаксических трансформациях: у О. Чухонцева отмечаются подчинительные предложения и уточнения, Ш. Фэнн продолжает 4-ый стих 1-ой строфы в 1-ом стихе 2-ой строфы, тем самым искажая организацию и усложняя стих. Оба переводчика использовали вопросительное предложение в 1-ом стихе, лишив читателя фровстовской недосказанности. Перевод Т. Гутиной оказался более близким к оригиналу – в нем нет синтаксических нагромождений, хотя предложения и поделены на более простые по своей конструкции.

На лексико-семантическом уровне следует в первую очередь обратиться к названию произведения. О. Чухонцев трансформирует заглавие, опуская значимую лексическую единицу «остановившись», Т. Гутина же заменила ее на деепричастие «глядя», исказив семантическую доминанту названия. Стилистический и лексический облик переводов определяется большим количеством семантических трансформаций, при которых невозможно сохранить простоту лексического наполнения лирики Р. Фроста. О. Чухонцев использует разговорную лексику («мол», «позёмка»), однако придает лошади коннотативный пренебрежительный оттенок («лошадёнка»), вводит отсутствующие образы «заснеженного поля», «пасмурных елей», делая пейзаж вычурным. Т. Гутина заменяет нейтральное слово “house” на «глушь», логически развивая понятие, правильно передает коннотативное значение коллокации “little horse” («лошадка»), использует разговорную и устарелую лексику («мол», «меж»), но и здесь мы столкнулись с творческими нововведениями: вместо темного вечера лирического героя настигает «замерзший мрак», легкий ветер и пушистые хлопья (снега) сменяются на ветер, который «ходит подо льдом», все это наделяет перевод чрезмерной вторичной образностью, что не свойственно идиолекту писателя. В переводе Ш. Фэнн встречается русская реалия («хата»), изменен

значимый образ замерзшего озера, а семантическая доминанта последней строфы оказалась практически новой частью произведения.

Таким образом, сопоставительный анализ показал, что сложно исчерпывающе передать многослойность поэзии Р. Фроста. Сделав акцент на формальных характеристиках произведения, переводчикам не удалось наиболее адекватно воссоздать содержательную сторону произведения.

### **Список литературы**

1. Теория и практика художественного перевода: учебное пособие для студ. линг. фак. вузов / Ю.П. Солодуб, Ф.Б. Альбрехт, А.Ю. Кузнецов. – М.: Академия, 2005. – 298 с.
2. Фрост Р. Стихи. Сборник / сост. и общ. ред. перев. Ю.А. Здорова. – М.: Радуга, 1986. – 432 с.

© Бородина Н. В., 2017

**Калякова А. В. (404 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.ф.н., проф. Бабич Г.Н.*

### **СОЧЕТАЕМОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ РАЗГРАНИЧЕНИЯ СИНОНИМОВ**

Одной из актуальных проблем современной лингвистики является проблема сочетаемости слов. В структуре языка данное свойство представляет собой способность языковых единиц вступать в синтагматические отношения, иными словами, образовывать словосочетания.

Сочетаемость регулируется нормой языка, владение которой является одним из основных показателей грамотности речи и богатства лексического запаса говорящих. Таким образом, исследование сочетаемости представляет интерес не только для теоретической, но и для прикладной лингвистики, в особенности, для лингводидактики, так как использование эффективных методик целенаправленного обучения сочетаемости является одним из ключевых моментов успешного овладения и использования лексики любого языка.

Настоящая работа посвящена исследованию специфики явления сочетаемости как дифференциального фактора при сопоставлении синонимичных лексем. Актуальность нашего исследования обуславливается недостаточной разработанностью в науке единого подхода к толкованию явления сочетаемости, ее видов и свойств; нет общего мнения относительно набора дифференциальных признаков при сопоставлении синонимов. Помимо лингвистического аспекта данного исследования, нами была сделана попытка решения методической проблемы, которая заключается в стихийности обучения сочетаемости при изучении английского языка как иностранного.

В качестве теоретической основы нашей работы были изучены и проанализированы многочисленные труды по сочетаемости и синонимии как отечественных, так и зарубежных лингвистов – Ю. Д. Апресяна, В.

Д. Аракина, А. И. Смирницкого, В. Г. Гака, Л. Теньера, Ф. Р. Палмер, С. Д. Кацнельсона, А. А. Сазановой и др.

Теоретический анализ литературы показывает, что для признания двух лексем синонимичными, должны быть обнаружены следующие признаки: схожесть или совпадение толкований, общий денотат, тождественные валентностные структуры. Опираясь на работы вышеперечисленных авторов, мы выяснили, что при описании семантической общности двух слов необходимо знать, в каких формулах дистрибуции и при какой сочетаемости та или иная лексема имеет определенное значение. Именно попадая в контекст, лексема обретает помимо денотативного значения и смысла еще и референт, который и является дифференциальным признаком [Stanojević 2009: 197].

Сочетаемость синонимичных лексем может рассматриваться на нескольких уровнях языка и в практической части исследования представлена на семантическом, лексическом и синтаксическом, где и происходит сопоставление степени совпадения сочетаемости, которая позволит выделить дифференциальные черты синонимичных лексем [Апресян 1969: 78].

В качестве примера и иллюстративного материала нами был выбран и рассмотрен синонимический ряд глаголов английского языка, имеющих значение «разрушения». Выбор части речи обусловлен сложностью и разнообразностью семантики глагола, о чем свидетельствуют многочисленные научные публикации в данной области.

Сравним два глагола этой группы – *to destroy* и *to annihilate* на уровне лексической сочетаемости в следующем лексико-семантическом варианте: *'to bring to a complete end the physical soundness, existence, or usefulness of'* – привести к полному разрушению физической целостности, существования, или пригодности. В данном значении в качестве зависимых лексем при глаголе *to destroy* могут выступать: 1) существительные, обозначающие предмет, например, *'They practically destroyed the safe in order to get at the money inside.'* – Они практически разрушили сейф, чтобы заполучить деньги, что были внутри; 2) абстрактные существительные, например, *'their poor scores on the final exam destroyed any chance they might have had to pass the course'* – Их скудные баллы на итоговом экзамене разрушили все шансы, которые только они могли иметь, на завершение курса. Анализируя лексическую сочетаемость глагола *to annihilate* в данном ЛСВ, мы выявили, что он способен сочетаться только с абстрактными существительными, например, *'The tornado simply annihilated the family's home'* – Торнадо просто разрушил их семейное гнездышко. Сопоставив лексическую сочетаемость данных глаголов, мы можем наблюдать включение сочетаемости глагола *to annihilate* в сочетаемость глагола *to destroy* и сделать заключение о том, что первый из них обладает более узкой сочетаемостью, нежели чем второй, что и является дифференциальным признаком.

Таким образом, проведенное исследование позволяет нам сделать вывод о том, что сочетаемость является важным и неотъемлемым дифференциальным признаком при сопоставлении синонимичных лексем.

### **Список литературы**

1. Stanojević M. Cognitive Synonymy: a General Overview [Электронный ресурс] // FactaUniversitatis: Linguistics and Literature. – 2009. – Vol. 7. – №2. – P. 193-200. – URL: <http://facta.junis.ni.ac.rs/lal/lal200902/lal200902-05.pdf> (дата обращения: 18.02.17).
2. Апресян Ю.Д. Синонимия и синонимы [Электронный ресурс] // Вопросы языкознания. – 1969. – № 4. – С. 75-91. – URL: <http://www.ruslang.ru/doc/voprosy/voprosy1969-4.pdf> (дата обращения: 04.02.2017).

© Калякова А. В., 2017

**Кирданов Ю. С. (304 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: д.ф.н., проф. Шустрова Е. В.*

### **ВОЕННАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ КАК ФОРМА ОТРАЖЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ВОЕННОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ**

К собственно военным материалам принято относить научные и технические материалы и управленческие акты, которые связаны с жизнью войск и их деятельностью, а также различных военных учреждений. Обозначить непосредственные границы военной терминологии достаточно сложно, потому что сфера, в которой она функционирует, является достаточно широкой. Большое количество общеупотребительных терминов в области военной терминологии имеют свое, значительно более узкое значение.

Также важным свойством для военной терминологии является конкретность терминов и их соотнесенность с действительностью. Например, для обозначения разведки на местности люди, не связанные с военным делом или геодезией употребят термин «разведка», в то время как у военных это же действие выражается в концепте «*tesconnnaissance*».

Наряду с однозначными терминами, которые имеют четкие семантические границы, представлены многозначные термины, например, термину «gun» в общеупотребительном языке дают крайне размытую дефиницию «оружие». Для военной терминологии в целом размытость границ между терминами неприемлема, поэтому для разграничения разных терминов с лексемой «gun» в военной терминологии используется такой способ словообразования как сложение. Словосложение – это такой способ словообразования, при котором новое слово образуется путем соединения основ двух или трех слов: *battlefield*, *rifleman*, *countdown*.

Другим примером может служить выражение «submachine gun», обозначающее пистолет-пулемет, для обозначения дробовика или ружья есть лексема «shotgun» и т.д.

Кроме этого, английская военная терминология как специфический раздел языка имеет свои фразеологические компоненты – сменно-стойкие и устойчивые словосочетания, которые нечасто используются в литературном языке и имеются в сфере языкового общения по военной тематике. Например, *be quick on the draw* – мгновенно реагировать, *have sand in one's hair* – иметь опыт боевых действий в пустыне) [Нелюбин 1981:116-117].

Таким образом, в результате нашего исследования мы выяснили, что военная терминология – это специфический вид терминологии, где очень важную роль играют точная соотносённость денотата и коннотата словесного знака и насыщенность специфической лексикой.

### **Список литературы**

1. Нелюбин Л.Л. Военный перевод и его особенности : учебник военного перевода (общий курс) / Л.Л. Нелюбин, А.А. Дормидонтов, А.А. Васильченко. – М.: Воениздат, 1981. – 379 с.

© Кирданов Ю. С., 2017

**Краева Е.В. (403 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: ст. преп. Е.М. Суменкова*

### **ПРАГМАТИКА СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

В современном языкознании лингвисты уделяют меньше внимания науке прагмалингвистике, чем другим смежным областям языкознания. Данное исследование посвящено лингвистической прагматике (ЛП), которая используется в качестве средства изучения сложных предложений в контексте художественной литературы. В настоящее время границы прагматической теории и практики еще не вполне определены и остаются довольно размытыми, что отражает тесное взаимодействие ЛП с такими областями лингвистического знания, как теория речевых актов, дискурс-анализ, а также социо-, этно- и психолингвистика, антропология и др. Исследование представляет основные понятия развивающейся в последние годы ЛП в связи с проблемами синтаксиса и семантики сложных предложений. О.С. Ахаманова определяет прагматику как один из планов или аспектов исследования языка, выделяющий и исследующий единицы языка в их отношении к тому лицу или лицам, которые пользуются языком [Ахаманова 1969: 332]. Согласно положениям общей семиотики, употребление и интерпретацию знака определяют связанные с ним три компонента знаковой ситуации: 1) соотносящиеся с ним другие знаки (синтактика); 2) отражаемые знаком элементы действительности (семантика); 3) люди, пользующиеся знаком в данный момент (прагматика). В связи с этим при анализе предложения выделяется особый аспект – прагматический. В своей работе Г.М. Зельдович отмечает, что прагматика описывает факты языка в аспекте человеческой деятельности, в плане их употребления. Прагматика



предложения стремится раскрыть, в каких условиях, с какой целью употребляется тот или иной знак. В центре внимания прагматического синтаксиса находится проблема коммуникации и адресант – центр акта коммуникации. Сложное предложение представляет собой речевой знак, референтом которого является фрагмент внеязыковой ситуации. В то время как простое предложение описывает событие (ситуацию), сложное предложение отображает связь между событиями [Зельдович 2012: 370].

Согласно И.В. Головачевой содержание прагматического компонента может быть условно представлено как сочетание «I (hereby) + глагол, определяющий целеустремленную силу высказывания + адресат». Например, промисив *You'll see the picture when you go to the museum* с глаголом *to see* фактически означает *You'll be shown the picture*. При подлежащем – третьем лице (*The train will arrive in time* или *He will not do this*), как и выше, в случае второго лица, предложение может быть промисивным при условии зависимости реальности события, о котором идет речь в предложении, от автора высказывания. Отсутствие такой зависимости делает предложение обычным констативом [Головачева 2013: 38].

Таким образом, одна и та же фраза, имеющая одно и то же денотативное содержание, произносится с разной целью. В центре лингвистической прагматики стоит проблема успешности речевого акта, который должен достигать своей цели. Эта цель и составляет прагматическое, то есть направленное на вызов у слушающего определенной реакции, значение предложения.

### Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
2. Головачева И.В. Фантастика и фантастическое: поэтика и прагматика англо-американской фантастической литературы. – СПб.: Метрополис, 2013. – 420 с.
3. Зельдович Г.М. Прагматика грамматики. – М.: Языки славянской культуры, 2012. – 648 с.

© Краева Е.В., 2017

**Моланурова З. Э. (гр. ИА-403) РГППУ, Екатеринбург**

*Руководитель: д.ф.н., проф. Шустрова Е. В.*

### **РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ МУЖСКОГО ПЕРСОНАЖА В ЖЕНСКОМ ВИКТОРИАНСКОМ РОМАНЕ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В данном исследовании рассматривается проблема создания речевого портрета мужского персонажа, а именно лексические единицы, используемые при его создании. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью разработки проблем, связанных с анализом литературно-художественного образа. Объектом исследования являются

лексические средства, используемые для создания речевого портрета в английском языке. В свою очередь, предметом исследования является речевой портрет персоны Мистера Дарси на материале романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение», из которого, при помощи тематического расслоения текста, мы выделили все реплики персонажей и авторские ремарки, относящиеся к главному мужскому персонажу исследуемой пьесы – Мистеру Дарси. Целью данного исследования является выявление наиболее демонстративных выразительных средств создания речевой партии персонажа на всех уровнях языка.

Сначала мы бы хотели обратиться к понятию «речевой портрет». Человек находит выражение в языке через определенное коммуникативное поведение, индивидуальное преломление произносительных норм, подбор определенной лексики, индивидуальное паравербальное поведение (жесты, мимика, избираемые дистанции в общении и т.д.), избегает использование определенных слов и выражений, употребление некоторых синтаксических оборотов. Систематическое описание этих особенностей коммуникативного поведения и есть речевой портрет человека [Крысин 2001], [Черняк 1994].

Итак, в ходе нашего исследования мы выделили наиболее репрезентативные характеристики Мистера Дарси, исходя из мнений других персонажей, а именно Мистера Бингли.

Для этого нам понадобился контекст высказывания из произведения: *«I would not be so fastidious as you are,» cried Bingley, «for a kingdom!»*

Лексическая единица, интересующая нас, дающая характеристику персонажу – *fastidious*.

Далее мы провели дефиниционный анализ данной лексической единицы с целью раскрытия ее значения:

adjective

1) very attentive to and concerned about accuracy and detail [Oxford dictionary].

2) giving too much attention to small details and wanting everything to be correct and perfect [Cambridge dictionary]

Семы	Лексическая реализация
Классификационная сема	behavioral reaction
Дифференциальная сема 1 (исполнитель)	predominantly human
Дифференциальная сема 2 (характеристика)	giving attention, wanting to be correct and perfect, concerned
Дифференциальная сема 3 (объект)	small details, everything, accuracy
Дифференциальная сема 4 (качество)	Very, too much

Затем мы привели синонимический ряд для более наглядного представления значения ЛЕ (лексической единицы): scrupulous, choosy, demanding.

На основании данных словарей мы можем заключить, что *fastidious* является прилагательным, выражающим поведенческую реакцию, присущую в основном человеку, проявляющуюся в проявлении чрезмерного внимания к незначительным деталям, желании сделать все безупречно, идеально, точно.

В результате проведенного анализа мы выявили наиболее демонстративное выразительное средство создания речевого портрета персонажа, а именно прилагательное *fastidious* и, исходя из данного контекста и проведенного дефиниционного анализа, можем утверждать, что Мистер Бингли критикует Мистера Дарси, считая его слишком привередливым, дотошным, стремящимся быть идеальным во всем.

### Список литературы

1. Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. – 2001. – № 1. – С. 90-106.
2. Черняк В.Д. наброски к портрету маргинальной языковой личности. Русский текст // Российско-американский журнал по русской филологии. – 1994. – № 2. – С. 115-130.
3. Austen Jane. *Pride and Prejudice*. – London: Wordsworth Classics, 1999. – 265 p.

© Моланурова З. Э., 2017

**Морозова Е.В. (203 гр.), УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: док. фил. наук, проф. Шустрова Е.В.*

### **ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕОЛОГИЗМОВ ПОДГРУППЫ «АРТЕФАКТЫ» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Проницаемость лексики для внеязыковых воздействий связана с самим назначением составляющих ее единиц – называть то, что окружает человека, то, что происходит в мире. Возникновение новых понятий приводит к пополнению словаря новыми обозначениями этих предметов и понятий, способы же их обозначения во многом определяются теми лексическими ресурсами, которыми располагает язык, и теми лексико-семантическими отношениями, которые существуют в языке в ту или иную эпоху [Шунейко 2011: 71].

Новая жизнь требует новых слов и тем самым предопределяет изменчивость словарного состава. Изменение словаря – это естественное и постоянное движение в языке. Новые реалии вносят в язык свои наименования. Так возникают неологизмы. Научно-техническая революция, развитие средств массовой коммуникации, стремительное развитие общественной жизни приводят к появлению на свет огромного количества новых слов и значений, то есть к тому, что называется «неологическим взрывом» [Несветаило 2008: 73]. Появляются новые открытия, углубляются представления о ранее известных фактах и явлениях действительно-

сти, а также о сущности и функционировании этих явлений. Появление в языке новых слов – обязательный спутник нового в области культуры общества, будь то материальное производство, духовная жизнь, мода или взаимоотношения людей, социальных групп или государств.

Мы рассмотрели основные продуктивные способы образования неологизмов, важнейшим из которых является морфологический, при котором новые слова создаются путем сочетания морфем. Морфологический способ, в свою очередь, подразделяется на несколько подтипов [Арнольд 2012: 107].

1) Аффикасация – присоединение к основе словообразовательных элементов. Например, образование слова *unlike* от глагола *like* путем присоединения префикса *-un-*; образование существительного *listener* от глагола *listen* с помощью суффикса *-er*.

2) Словосложение – объединение двух или более слов в одно целое. Например, *black + board = blackboard*; *text + book = textbook*.

3) Сокращение – потеря одного или нескольких звуков в исходном слове: *telephone – phone*.

Лексико-семантическое словообразование – когда новые лексические единицы возникают в результате изменений в семантике уже существующих в языке слов, то есть приобретение одной лексической единицей разных значений.

Также немаловажным способом словообразования считается стяжение, которое заключается в слиянии двух или более слов с выпадением и возможным наложением букв/звуков в месте соединения: *air + armada = armada*; *racon = radar + beacon*; *motorcade = motor + cavalcade*.

В ходе исследовательской работы нами были рассмотрены около 100 неологизмов, опубликованных на сайте *wordspy.com*, большинство из которых можно распределить на семантические группы «быт», «информационные технологии» и «транспортные средства». Таким образом, для каждой из этих групп были отобраны по 10 единиц. По данным проведенного анализа можно сделать вывод, что подавляющее большинство рассмотренных неологизмов образовано путем стяжения и в своем значении сочетает свойства нескольких предметов или явлений. Как, например, в словах: *phablet (phone + tablet) – a device that combines the features of a smartphone and a tablet computer*; *fyborg (functional + cyborg) – an organism that has become a kind of cyborg by extending its senses and abilities using technology*; *roboat (robot + boat) – an autonomous or remote-controlled boat*; *agrihood (agriculture + neighborhood) – a neighborhood with green spaces designated for agricultural use so that residents can grow food and raise animals*.

### Список литературы

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 376 с.

2. Несветаило Ю.Н. Основные способы образования неологизмов в современном английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2008. – № 1. – С. 73-75.
3. Шунейко А.А. Стереотипы речевого поведения // Русская речь. – 2011. – № 1. – С. 70-73.

© Морозова Е. В., 2017

**Нисковских А. А. (432 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: д.ф.н., проф. Шустрова Е. В.*

**СПЕЦИФИКА ИНТЕРПРЕТАЦИИ  
ОБРАЗНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ  
В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ  
ТОВАРОВ БЫТА**

Наше исследование посвящено прецедентному ономастикону в англоязычной и русскоязычной рекламе. Объектом исследования являются имена собственные английского и русского языков в оригинальной англоязычной, русскоязычной или интернациональной рекламе различной парфюмированной воды и косметики. Цель работы заключается в анализе англоязычной, русскоязычной и интернациональной рекламы и в выявлении в ней наиболее частотных методик, применяемых при изучении прецедентных имен.

Сопоставительный, а также описательный анализы данных рекламных видеороликов показали, что во всех рекламах тем или иным образом проявляется национально – культурная специфика прецедентного текста.

Проанализировав интернациональные рекламные видеоролики парфюмированной воды «Christina Aguilera» от производителя Christina Aguilera, «Dreaming» от производителя Tommy Hilfiger, губной помады «Addict» от производителя Dior и журнальную рекламу губной помады от производителя BOURJOIS Paris, мы обнаружили явную связь реклам со всемирно известными женскими образами: секс-символом прошлого столетия, а также частично с библейским персонажем. Таким образом, мы имеем дело с такими прецедентными образами, как «Мэрилин Монро» и «Ева», первый оним относится к теории прецедентности, второй - к понятийному слою «Библия».

К данному умозаключению мы пришли после того, как проанализировали внешние сходства девушек из реклам с образом Мэрилин Монро и после того, как сопоставили англоязычный и русскоязычный текст Библии, посвященный созданию Господом первых людей. Например, определив характерные черты Мэрилин Монро, а именно: голубые глаза, светлые волосы (чаще блонд), крупные кудри, натуральные брови, длинные ресницы, яркая помада на губах, а также знаменитая родинка на щеке, мы пришли к выводу о взаимосвязи представленных реклам с образом голливудского секс-символа, или касательно второго прецедентного онима «Ева», главными подсказками о наличии взаимосвязи между представленными образами в

рекламах и картиной Библии нам послужили такие знаки, как «обнаженное тело», «цветущее дерево», «плод», что упоминается в «Бытие», глава 3, стихи 3, 6 и 20 (англ. «Genesis», chapter 3, part 3, 6 and 20).

Таким образом, англоязычный и русскоязычный производители парфюмированной воды и косметики, используя широко известные образы прецедентности секс-символа и персонажа Библии, в данном случае говорят нам о том, что, покупая такую продукцию, мы становимся примерами для подражания, становимся такими же шикарными, как голливудские секс-символы, а также, образно говоря, мы касаемся чего-то запретного, а «запретный плод сладок», данный фразеологизм построен на оппозиции: «желанное» – «недозволенное», «привлекательное» – «недоступное», «соблазнительное» – «запрещенное».

Итак, проанализировав рекламные видеоролики и рекламу из журнала, и учитывая, что в одной рекламе можно было обнаружить до трех направлений, мы пришли к выводу, что чаще всего используются образы прецедентных имен, относящиеся к понятийным слоям «литература» и «Библия», а также прецедентов мировой значимости. Обобщая вышесказанное, англоязычный и русскоязычный производители, а, следовательно, и англоязычная, и российская публика заинтересованы в наличии в рекламных роликах религиозного пласта культуры, работ всемирного культурного наследия, а также всего того, что делает человечество культурно обогащенным и развитым. Таким образом, для того, чтобы понимать культуру в целом и свой или любой иностранный язык, мы должны иметь минимальные культурологические знания, которые присутствуют во всемирно признанной литературе, мировой мифологии и религии.

© Нисковских А. А., 2017

**Оборина Т.Е. (402 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.ф.н Сандалова Н.В.*

## **ЭВФЕМИЗМЫ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТАТЬЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ТЕМАТИКИ**

Наша работа посвящена сравнению такого языкового явления, как эвфемия в русском и английском языках.

Обратимся к определению термина «эвфемизм».

**Эвфемизм** стилистически нейтральное слово или выражение, употребляемое вместо синонимичной языковой единицы, которая представляется говорящему неприличной, грубой или нетактичной; эвфемизмы нередко вуалируют, маскируют суть явления [Москвин 1999: 12].

Чаще всего эвфемизмы используются в сфере дипломатии. Это обусловлено коммуникативными целями, которые преследуют политика, дипломатия и другие социальные сферы общества.

Эвфемия представляет собой большой интерес с точки зрения лингвакультурного явления. Эвфемистические средства выражения получили широкое распространение в различных сферах речевой деятель-

ности за последнее время. Изучения такого явления дает возможность разнообразить языковую картину мира, а также помогает понять речевое поведение носителей различных языков.

Специалист в области лексикологии, семантики и стилистики, российский лингвист Л.П. Крысин отмечал, что основная цель, которая преследуется говорящими при использовании эвфемизмов в социальных и межличностных отношениях, – стремление избегать коммуникативных конфликтов и неудач, не создавать у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта. В эвфемизмах этого рода иначе, в более вежливой форме – по сравнению с иными способами номинации – называют объект, действие, свойство [Крысин 1995: 391].

В данной работе мы проанализируем и сравним функции эвфемизмов в англоязычных и русскоязычных статьях социальной тематики. Нами было изучено, что эвфемистические выражения выполняют три функции: 1) смягчение грубого и неприятного для говорящего слова или словосочетания. В данном случае говорящий оценивает высказывание как некую грубость, резкость или же что-то неприличное, ненадлежащее; 2) маскировка действительности. Адресант намеренно вуалирует саму суть этого явления, а также подбирает специальные выражения слова, помогающие скрыть, «замаскировать» какие-либо значения; 3) важность мотивов говорящего. Эвфемизмы в данном случае проявляются в зависимости от условий речи и контекста. Немаловажным является социальное представление о том, что может выражать собой эвфемизм.

Так, например, в одной из Американских газет, журналистка Н. Хеммер процитировала известного политического деятеля Дональда Трампа. Известный бизнесмен открыто заявил о своей неприязни к нынешнему правителю США – Баракку Обаме, неоднократно употребляя термин *«birtherism»* в одной из своих речей, которое означает политическое движение людей, сомневающих в том, что Б.Обама прирожденный гражданин Америки и в его правах на звание президента Соединенных Штатов Америки. В данном случае эвфемизм помогает смягчить резкое высказывание политика в адрес правителя Америки. [Hemmer 2016: 2]. Умело использовала функции эвфемистических выражений и другая американская журналистка К.Драйвер, описавшая скандальное поведение водителей школьных автобусов, которые отказывались возить детей, принадлежащих к этническим меньшинствам, а именно девушек, носящих хиджаб. Для того, чтобы не упоминать лишний раз головной убор, ставший причиной неприятностей, автор применила синонимию, назвав хиджаб *«headscarf»*, что в переводе с английского означает – косынка [Driver 2011:1].

Говоря о русскоязычных статьях, в одной из работ были также обнаружены случаи использования **маскировки**, что является одной из функций эвфемизмов. Таким примером может послужить словосочетание *«недавние события во Франции»* из контекста *«...Напряженности способствует создание в среде иммигрантов крайне правых и террористи-*

ческих организаций, и недавние события во Франции — тому свидетельство». В статье, посвящённой недоверию европейцев к иммигрантам и учащению явления ксенофобии. Под недавними событиями во Франции следует понимать агрессивные столкновения граждан, принадлежащим различным вероисповеданиям и даже национальностям. Эвфемистическое словосочетание, выполняющее функцию маскировки, использовано с целью ослабления негативного восприятия данного текста читателем, поскольку тема статьи сама по себе является достаточно острой и критической. [Бочарников 2015: 2]. Также очень умело воспользовался функцией смягчения российский автор Юрий Бершидский, употребив словосочетание «*антироссийские настроения*» взамен грубого и неблагоприятного термина «русофобия», в следующем контексте «*Основной причиной того, что россияне стали покидать Европу, газета называет распространившиеся там антироссийские настроения*». Не для кого не секрет, что по всему миру к россиянам люди относятся по-разному, существует и неодобрительное отношение, а некоторые люди и вовсе открыто заявляют о своей неприязни и ненависти к жителям нашей страны. В связи с этим, прием смягчения избавляет читателя от еще более негативной окраски данной работы. [Бершидский 2017: 4].

#### Список литературы

1. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи. Русский язык конца XX столетия. — М., 2000. — 407 с.
2. Москвин В.П. Эвфемизмы: системные связи, функции и способы образования // Вопросы языкознания. — 2001. — № 3. — 70 с.
3. Hemmer N. The party for racists // U.S.News & World report. — 2016. — 3 с.
4. Driver C. Racist school bus drivers refusing to stop for young Muslim girls who are wearing the hijab // MailOnline. — 2011. — 2 с.
5. Бочарников И. Европа озабочена проблемой иммиграции // Риа Новости. — 2015. — 2 с.
6. Бершидский Ю. Фейк: разочарованные россияне массово возвращаются домой из Европы // The Insider. — 2017. — 4 с.

© Оборина Т.Е., 2017

**Улыбышева Ю.В. (304 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.ф.н. Сандалова Н.В.*

#### **СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В АМЕРИКАНСКИХ СЕРИАЛАХ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛОВ “FRIENDS” И “THE BIG BANG THEORY”)**

Каждый день люди для выражения своих эмоций придумывают новые слова, но вряд ли задумываются над самим процессом и способами их создания. Мы можем сложить несколько слов в одно или даже образовать достаточно длинное слово из целого предложения, учитывая при



этом законы языка, словообразовательные модели и образцы. Также мы выдумываем новые слова, добавляя к ним различные аффиксы, существующие в языке, которые обычно не используются с этим словом. Все это делается с целью выразить свои мысли наиболее интересным образом и впечатлить собеседника.

Такие слова в лингвистике называются окказионализмами. Окказионализмы – речевые единицы, созданные индивидуально под влиянием конкретного стилистического задания или ситуации [Матвеева 2010: 260].

Окказионализмы – это нечто новое, принадлежащее отдельным личностям, например, писателям и публицистам. Поэтому их называют индивидуальными или авторскими. Чаще всего окказиональные слова употребляются в художественных произведениях как лексическое средство художественной выразительности [Нухов 1997: 17].

Однако окказиональные слова появляются не только в литературе, газетах и журналах, но и в обычной жизни, особенно в разговорах между друзьями, где коммуниканты склонны к неформальной речи и зачастую даже не задумываясь создают окказионализмы для того, чтобы, например, пошутить.

В данном исследовании на материале юмористического сериала “The Big Bang Theory” мы наблюдали способы создания окказионализмов в повседневной речи героев. Также мы сравнили способы образования окказиональных слов с комедийным сериалом “Friends”. Важно заметить, что сериал “The Big Bang Theory” впервые выпущен в 2007 г., а сериал “Friends” – 1994 г. Мы сравнили частотность употребления и способы образования окказионализмов в контексте юмора и повседневной жизни в диахронии.

Диахрония — это процесс изменения языковой системы, ее историческое развитие в результате замены одного состояния другим. А также путь во времени, который преодолевает каждый элемент языка как часть языковой системы [Ахманова 1996: 133].

Проанализировано три сезона каждого сериала. Количество окказионализмов в сериале «Теория большого взрыва» в 2,5 раза превышает количество их употребления в сериале «Друзья».

Интересно заметить, что в сериале «Друзья» герои используют окказионализмы в основном для того, чтобы пошутить друг над другом, а в сериале «Теория большого взрыва» герои демонстрируют свой интеллект, смешивая научные термины с чувством юмора.

Наиболее частый способ образования окказионализмов в обоих сериалах – компрессия. Например, «Друзья» - *Mr. The-Glass-Is-Half-Empty*, «ТБВ» - *Suddenly-back-on-the-Hindi-wagon Raj*. На втором месте по частотности употребления в обоих сериалах – окказиональное сочетание слов («Друзья» - *The Three Basketeers, Boat cancer*), («ТБВ» - *Fortress of Solitude, the Raj Mahal*) На третьем месте в двух сериалах находится та-

кой способ образования, как аффиксация: «Друзья» - *Anti-Paolo, DeUr-sulaized*, «ТБВ» - *Under-reciprocate, Over-reciprocate*.

Также в сериале «ТБВ» появляется редупликация - *A 'doctor' doctor*, что значит «настоящий доктор». Но отсутствует способ образования обратной деривации, который есть в сериале «Друзья»: *Pathet – pathetic*.

Что касается аббревиации, то в сериале «Друзья» можно встретить два вида – неологизмы-акронимы (*WENUS – Weekly estimated net usage system*) и аббревиатуры, образованные сращением (*Vstbl – vestibule*), а в сериале «ТБВ» присутствуют только неологизмы-акронимы (*The SCRFLRRI – the Southern California Robot Fighting League Round Robin Invitational*).

Таким образом, можно сделать вывод, что в юмористических сериалах в контексте повседневной жизни за 13 лет окказионализмы стали употребляться в 2,5 раза чаще, а способы их образования существенным образом не изменились.

### Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. «Энциклопедия», 1996. – 608 с.
2. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д., 2010. – 562 с.
3. Нухов С.Ж. Языковая игра в словообразовании: На материале лексики англ. яз. – М., 1997. – 372 с.

© Улыбышева Ю.В., 2017

## **СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ** **ВСИСТЕМЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Гуменюк А. А. (303 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: Гузева А. И.*

### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ**

В наше время использование современных социальных сервисов Интернет для профессиональных и личных нужд помогает людям любой профессии, в том числе и учителям. По мнению Е.В. Якушиной, социальные сети – это «инструмент, который способен разнообразить и облегчить жизнь педагога в информационном обществе».

Набор информационных инструментов, предоставляемый сетью Интернет, быстро осваивается школьниками, что, в свою очередь, помогает им в получении более качественного образования, в социализации и в формировании различных компетенций.

В психологических исследованиях А.В. Мудрик отмечается, что именно социальные группы являются «непосредственно действующими социальными факторами в условиях динамики личностных процессов, что в контексте сети Интернет может быть описано на основе сетевых сообществ, с которыми индивид себя соотносит». А.Н. Сергеев, в свою очередь, рассматривает сетевые интернет-сообщества, как «особые социальные объединения, складывающиеся в глобальной сети».

Е.Д. Патаркин, Е.Н. Ястребцова, Я.С. Быховский и А.В. Коровко описывают следующие возможности применения социальных сервисов в педагогической практике:

1. Использование открытых и бесплатных электронных ресурсов. Колоссальное количество материалов, которое может быть использовано в учебных целях, оказывается в сетевом доступе благодаря популяризации социальных сервисов.

2. Автономное создание сетевого учебного содержания. Процесс создания материалов и их последующая публикация в сети была кардинально упрощена за счет появления новых сервисов социального обеспечения. Теперь каждый пользователь имеет возможность не только получить доступ к цифровым коллекциям, но также принять участие в создании уникального сетевого контента.

3. Изучение информационных концепций, приобретение знаний и навыков. Людям, не обладающим специальными знаниями в этой сфере, информационная среда предлагает совершенно новые возможности для обучения. Новые формы деятельности связаны как с поиском в сети информации, так и с созданием и редактированием собственных цифровых объектов, например, текстовых документов, картинок, программ, аудио- и видеозаписей.

4. Наблюдение за деятельностью других участников виртуального сообщества. Сеть Интернет обеспечивает принципиально новые

возможности для участия школьников в профессиональных научных сообществах за счет предоставления социальными сетями обширного поля для совместной деятельности и сотрудничества с другими пользователями.

Проанализировав работы всех вышеперечисленных исследователей, хотелось бы отдельно сконцентрировать наше внимание на преимуществах использования социальных сетей в образовании, среди которых можно выделить:

- непрерывность образовательного процесса, которая достигается за счет высокого уровня взаимодействия школьника и учителя, что, в свою очередь, улучшает качество обучения в целом;

- стимуляция самостоятельной познавательной деятельности за счет создания учениками сетевого учебного материала, например, электронных словарей или онлайн-презентаций;

- упрощение распространения образовательных видео- и аудиоматериалов среди учащихся, которое достигается за счет мультимедийности пространства;

- повышение мотивации школьников к обучению за счет реализации их потребности в общении.

Отмечая положительные моменты использования социальных сервисов Интернет в педагогической практике, нельзя забывать о сдерживающих факторах их широкого применения, например, таких как:

- ограниченность доступа в Интернет;
- недостаточность уровня ИКТ-компетенций учителей;
- высокая степень трудозатрат по организации и поддержке непрерывного учебного процесса со стороны учителя.

Возрастание мотивации учащихся к обучению, усиление их творческой составляющей в учебной деятельности, образовательной продуктивности как условий жизни в современном открытом мире – все это способно обеспечить значительное расширение информационной образовательной среды, увеличение возможности коммуникаций школьников, педагогов и родителей и доступ к мировым информационным базам. Данные возможности имеют высокий педагогический потенциал, который может быть реализован при условии, что эти инструменты станут привычными средствами педагогической деятельности.

© Гуменюк А. А., 2017

**Девятова Ю.В. (404 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.п.н. Надточева Е.С.*

## **ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО И КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТОВ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ**

Использование педагогических технологий в решении прикладных образовательных задач на сегодняшний день рассматривается как один из наиболее релевантных и эффективных способов в условиях ре-

лизации Федеральных Стандартов и тенденции к глобализации информационного пространства [1, с. 3]. Одной из таких задач является формирование и развитие у учащихся школ универсальных учебных действий (далее – УУД) как основы для осуществления образовательной и впоследствии профессиональной трудовой деятельности в условиях постоянно меняющегося и развивающегося мира.

Принимая во внимание ориентацию Стандарта среднего общего образования на становление личностных характеристик выпускника, а также возрастные особенности учащихся старших (10-11) классов, мы разработали технологию развития личностных и коммуникативных УУД как наиболее продуктивных в развитии для указанного возрастного диапазона.

Основой для искомой технологии послужила уже имеющаяся и использующаяся в педагогической среде игровая технология «Один день из жизни ...». Данная технология применяется для занятий по профориентации в старшей школе и активизирует процесс профессионального самоопределения учащихся.

Нами была произведена модификация данной игровой технологии путем ее интеграции с технологией цифрового повествования, что позволило сделать игровой процесс еще более интерактивным и вовлекающим, тем самым трансформировав материал из незначимого в личностно значимый для учащихся. Модифицированный алгоритм технологии состоит из трех основных шагов:

1. Учащиеся делятся на команды.
2. Команды создают цифровой рассказ об одном дне жизни представителя выбранной профессии от его лица
  - a. Выбор профессии.
  - b. Распределение ролей в группе.
  - c. Изучение особенностей профессии, типичные черты представителя, сложности, с которыми может столкнуться начинающий в этом деле.
  - d. Написание сценария.
  - e. Создание раскадровки (описание пошагового процесса съемки).
  - f. Поиск\съемка и отбор цифрового материала для истории.
  - g. Компиляция фильма.
  - h. Демонстрация продукта.
3. Рефлексия (впечатления, что удалось сразу, над чем пришлось потрудиться).

Технология рассчитана на несколько уроков при условии дополнительной внеклассной работы по подбору или видеосъемке материала.

На данный момент проводится анализ эффективности применения данной технологии, в апробации которой приняли участие учащиеся 10-х классов МАОУ гимназии №2 города Екатеринбурга.

### **Список литературы**

1. Олешков М.Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. – 144 с.

© Девятова Ю. В., 2017

**Зубарева Е. С. (404 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к. ф. н., доц. Макеева С.О.*

### **ФАКУЛЬТАТИВ «ЗАНИМАТЕЛЬНАЯ ГРАММАТИКА» КАК ИНСТРУМЕНТ КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

При наличии высоких стандартов, предъявляемых к результатам учебного процесса, всё большая роль отводится знанию грамматических явлений иностранного языка. В связи с этим, задача учителя заключается в формировании грамматических навыков учащихся. По мнению Е. И. Пассова, под грамматическими навыками понимается автоматизированная способность говорящего выбирать модель, адекватную речевой задаче, и оформлять ее соответственно нормам данного языка (все это – мгновенно) [Пассов 1988: 86]. Как показывает школьная практика, освоение грамматического материала представляет для учеников ряд трудностей, вследствие чего в их речи наблюдается систематическое появление ошибок, надлежащих обязательной коррекции. Большинство школьных учителей пренебрегают этой необходимостью, не рассматривая коррекцию в ряду этапов формирования устойчивых грамматических навыков. В разное время к проблеме формирования грамматического навыка обращались отечественные и зарубежные методисты, такие как Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, И.Л. Колесникова, Дж. Хармер и др. Однако, в своих исследованиях перечисленные авторы оставляют без внимания вопрос коррекции навыков. Более того, рассмотренные в практической части федеральные государственные стандарты, учебные программы, учебные планы по умолчанию ориентированы на 100% усвоение грамматического материала, следовательно, этап коррекции не прописывается. По этой причине мы сочли нужным вынести занятия по коррекции грамматических навыков из основной программы на дополнительные часы и создали рабочую программу факультативного курса «Занимательная грамматика». Факультативные занятия с углубленным изучением предметов зарекомендовали себя как эффективные формы дифференцированного обучения, то есть обучения по интересам [Арсеньев 1986: 87]. Одним из существенных плюсов введения факультативных занятий является – гибкость системы обучения, предполагающая выбор ученикам индивидуальной образовательной траектории. В связи с этим ученики обладают правом выбора тем, правил, которые предоставляют наибольшие трудности, а также форм проведения факультатива.

Рабочая программа факультативного курса рассчитана на 36 астрономических часов, часть этой программы была апробирована в школе МАОУ СОШ № 14 города Екатеринбурга. В экспериментальную группу

учащихся входило шесть человек 8-9 класса. Для определения уровня подготовки учащихся, их интересов, а также требований, предъявляемых 8-9 классу, мы использовали время, отведенное на учебную практику, для наблюдений и анализа соответствующей школьной документации. Соответственно полученным данным мы разработали диагностический тест на проверку уровня сформированности разных видов грамматических навыков. Результаты теста подтвердили наличие грамматических ошибок у учащихся, из чего следует, что ряд навыков не сформирован или сформирован в недостаточной степени. К грамматическим навыкам, которые проверялись в тесте, относится формирование разных типов вопросов, построение предложений с учетом правила порядка слов, употребление артиклей, построение предложений с начальной конструкцией «there is / there are», употребление пассивного залога, построение утвердительных и вопросительных предложений в косвенной речи, использование конструкции Complex Object, употребление предлогов времени и др.

С помощью теста мы определили, что качество ошибок и частотность их употребления у учеников различно. Поэтому, при разработке программы факультативного курса мы сделали акцент на индивидуализацию.

Следующий этап нашего исследования был посвящен созданию рабочей программы факультативного курса «Занимательная грамматика» с учетом результатов диагностического теста, учебных возможностей и сфер интересов группы учащихся. Было установлено, что характерной особенностью учеников 8-9 класса является готовность к различным видам обучения и экспериментированию. Поэтому, мы организовали факультатив в нетрадиционной форме и провели 2 занятия по 2 часа в форме марафона и 1 занятие в форме учебного квеста. Таким образом, игровая форма проведения факультативов стала дополнительным мотивом для посещения и закрепления грамматических навыков.

В рабочей программе факультативных занятий «Занимательная грамматика» мы подробно описали технологию проведения занятий и привели примеры упражнений. Работа была организована таким образом, что все учащиеся были задействованы в процессе в равной степени в зависимости от уровня освоения материала. Диагностический тест, проведенный по завершении экспериментального обучения, продемонстрировал улучшение грамматических навыков. В частности, наблюдается улучшение таких навыков как: формирование разных типов вопросов, построение утвердительных и отрицательных предложений, употребление предлогов времени, употребление артиклей, конструирование условных предложений первого и второго типа. Показателями послужили отметки за четверть и сравнение результатов диагностического и финального теста.

Практической значимостью данного исследования может служить использование результатов исследования учителями при обучении английскому языку учащихся 8-9 классов как дополнение к учебному материалу, что позволит повысить скорректировать ряд грамматических ошибок.

### **Список литературы**

1. Арсеньев А.М. Факультативные занятия в школе // Сов. Педагогика. – 1968. – № 8. – С. 86-88.
2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – 2-е изд., до-  
раб. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.

© Зубарева Е. С., 2017

**Калинина Е.П. (АНГЛ-1504 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: канд. пед. наук. Мурзич А.Н.*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ СЕРИАЛОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА**

Лексический навык – синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащие одним из условий выполнения речевой деятельности. Данный навык необходим для осуществления говорения и письма, именно поэтому без него невозможно представить учебный процесс [Миньяр-Белоручев, 1990: 106].

Одним из наиболее удачных источников лексического материала, соответствующего ФГОС, является аутентичный источник, так как он имеет ряд преимуществ.

Если выделить аутентичные мультипликационные фильмы как отдельный источник информации, то они обладают теми же чертами, что и видеофильмы (эмоциональное воздействие, формирование межкультурной компетенции, мотивация), но и имеют ряд специфических, присущих только им свойств.

Таковыми свойствами являются:

- Приближенность к возрасту обучающихся, так как мультипликационные сериалы ориентированы на детскую аудиторию;
- Простая и понятная речь, использующая в мультипликационных сериалах и оптимальная для восприятия скорость;
- Удобство использования мультсериалов, так как каждая серия не занимает более 15-20 минут, что только повышает заинтересованность учащихся;
- Современность, так как сериал предполагает выход серий, а это значит, что лексика и грамматика в нем соответствует тому времени, когда серия вышла на телеэкраны.

Одним из таких источников для развития лексического навыка у учащихся можно считать мультипликационный сериал «Гравити Фолз», который выходил с 2012 по 2015 года. В нем рассказывается о приключениях близнецов Диппера и Мейбл, приехавших на летние каникулы к своему дяде Стэну в вымышленное место – Гравити Фолз.



Методика работы с аутентичным видеоматериалом включает в себя три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный, последемонстрационный. Каждый из этапов предполагает наличие специально подобранных заданий, направленных на изучение новой и закрепление уже пройденного лексического материала [Липина 2014:70].

Таким образом, взяв за основу 4 серию 1 сезона мультипликационного сериала «Гравити Фолз», нами был разработан комплекс упражнений, направленный на развитие лексического навыка у учащихся 7-8х классов, то есть учащихся средней школы.

Данный комплекс включает в себя три этапа, соответствующих методике работы с аутентичными видеоисточниками.

Первый блок упражнений (pre-viewing) предназначен для введения нового лексического материала и закрепления ранее известных единиц. Задания первого блока включают в себя 4 вида упражнений, обладающих высокой коммуникативной направленностью, также они наполнены необходимой лексикой по заданной тематике, встречающейся в 4 серии 1 сезона «Гравити Фолз».

Второй блок задания создан для работы во время просмотра серии (while-viewing). Упражнения в данной части направлены не только на развитие лексического навыка, но и на развитие быстрой коммуникативной реакции, которая необходима для понимания речи.

Целью третьего заключительного этапа (post-viewing) является обсуждения просмотренного материала, закрепление лексических единиц. Для этого используются задания, обладающие высокой коммуникативной установкой, так как учителю необходимо получить обратную связь от учеников, понять насколько новый лексический материал был усвоен. Упражнения третьего блока включают в себя вопросы на обсуждение, составление диалога на основе предложенных проблемных ситуаций с обязательным использованием лексических единиц, а также обмен впечатлениями о просмотренной серии, представленной из мультипликационного сериала «Гравити Фолз».

Таким образом, предложенный комплекс упражнений может оказать положительное влияние на учащихся, так как он направлен на поддержание их мотивации, а все разработанные упражнения являются подходящими для развития лексического навыка, как того требует ФГОС.

### **Список литературы:**

1. Липина Е.А. Применение аутентичных фильмов как способ оптимизации процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Белгородского юридического института МВД России. – 2014. – № 2-2. – С. 69-71.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.». – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.

© Калинина Е.П., 2017

**Махмина Ю.Д. (404 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**  
*Руководитель: ст.преп.Суменкова Е.М.*  
**ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ»**  
**В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ**  
**ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Домашнее чтение является отличной возможностью отойти от привычного течения занятий, разнообразить их интересной и полезной информацией, а также охватить в полном масштабе все виды речевой деятельности в процессе работы над текстом.

Тема нашего исследования связана с понятием элективного курса.

Элективный курс – учебник или учебное пособие, который является дополнительным к основному учебнику. Например, элективными курсами являются дополнительные учебные пособия к федеральным учебным курсам по иностранным языкам [Азимов, Щукин. 2009: 354].

Для элективных курсов не существует образовательных стандартов. Нестандартность и вариативность элективных курсов («курсов по выбору») являются их особенностями. При всех возможных вариантах организации курсов по выбору относительно инвариантными остаются следующие условия:

- курсы должны быть представлены в количестве, позволяющем учащемуся осуществить реальный выбор;
- курсы должны помочь учащемуся оценить свой потенциал с точки зрения образовательной перспективы;
- курсы должны способствовать созданию положительной мотивации обучения на планируемом профиле.

В этом году мы продолжили работу над созданием методического пособия по домашнему чтению по книге Nick Hornby – *About a boy*. Нами были созданы 9 комплексов заданий по книге (assignments). При их создании мы старались делать акцент на упражнения, которые, в первую очередь, направлены на понимание содержания и отработку новых лексических единиц. Лексика, которая была выбрана для изучения и практического применения, может быть активно использована учащимся в разговорной речи на иностранном языке, так как в нее входят различные разговорные выражения современного английского языка.

Каждый комплекс заданий (assignment) разделен на 3 блока. Первый блок включает в себя задания на отработку новых лексических единиц (таблица с новыми словами и выражениями; перефразировать подчеркнутые слова и выражения с помощью новых слов и выражений; придумать свои предложения с использованием новых слов и выражений). Второй блок включает в себя задания на перевод определенного отрывка из книги, перевод предложений и перевод предложений из текста, которые содержат новые слова и выражения. Третий блок – самый объемный, так как включает в себя задания на полное понимание содержания текста; они ориентированы на самоконтроль читающего, на выяснение взаимो-

отношений действующих лиц, оценку мотивов их поступков. Примеры заданий из данного блока: ответить на вопросы по тексту, описать определенного персонажа, составить вопросы к определенной главе, и т.д.

Данное методическое пособие может быть в дальнейшем использовано студентами языкового вуза на занятиях по домашнему чтению.

### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

© Махмина Ю.Д., 2017

**Морева А. Е. (302 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.п.н., доц. Маняйкина Н.В.*

### **ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В современном мире персональные компьютеры утрачивают свою актуальность, так как функционал смартфонов иногда превосходит возможности ПК.

С появлением портативных устройств, а также портативных компьютеров и средств связи появилось понятие мобильного ассистирования в изучении иностранных языков – MALL. MALL является ответвлением от основного понятия CALL – компьютерного ассистирования в изучении иностранных языков, которое появилось гораздо раньше (в 70-х гг. XX века) [Chinnery 2006: 9].

Программой ФГОС не предусмотрено использование мобильных устройств для изучения иностранного языка, хотя в образовании происходят реформы в пользу компьютеризации обучения. По нашему мнению, использование портативных устройств не только даст учителям новые возможности и ресурсы для успешного процесса обучения, но и вызовет дополнительный интерес к предмету у учеников.

Сейчас ученики практически не расстаются со своими телефонами планшетами ни на уроках, ни дома. Эту особенность можно использовать в образовательных целях. Концепция BYOD (Bring Your Own Device) еще не достаточно развита, но уже находит свое применение. Она заключается в том, что ученики приносят свои мобильные устройства и с помощью них происходит запланированная работа на уроке.

У данной концепции существует ряд проблем, с которыми придется столкнуться, например не у всех учеников есть возможность позволить себе смартфон или планшет, во время использования мобильных устройств ученики могут отвлекаться на развлечения на том же устройстве, девайсы работают на батареях, поэтому может возникнуть сложность с зарядкой, а также неготовность учителей воспринимать мобильные устройства как средство для обучения.

Эти проблемы могут быть решены путем правильного планирования уроков, технической обеспеченности класса и проведение тренинга учителям для правильного использования мобильных устройств.

Мы рассмотрели предпосылки использования мобильных девайсов в обучении, а далее перечислим примеры их использования.

- Поиск неизвестных слов в словаре или переводчике.
- Поиск информации о стране изучаемого языка.
- Использование образовательных приложений (например, LinguaLeo, Duolingo, Memrise).
- Переход на интерактивные образовательные ресурсы с заданиями, составленными учителем (LearningApps, Wiser.me)
- Общение с учителем или носителями языка через чаты, мессенджеры, электронную почту или специализированные приложения.
- Использование технологий “Quick Response” – шифрование любой информации (включая аудио и видео файлы) в двумерный графический штрих-код.
- Использование дополненной реальности – введение в поле восприятия любых сенсорных данных, которые могут быть считаны смартфоном. Например, в классной комнате могут быть развешаны изображения с предметами, и при наведении на него смартфона с заранее установленной программой, ученик сможет прослушать произношение слова и его перевод.
- Просмотр и прослушивание подкастов, фильмов, музыки, изображений. В классе каждый ученик сможет настроить звук и изображение под себя, что повысит эффективность обучения.
- Использование сайтов или приложений для управления учебным процессом (например, Google Classroom).

Для примера возьмем QR квест. Квест (англ. quest) переводится как поиски. То есть ученики должны найти необходимую информацию в зашифрованном через приложение послании. На уроке это может выглядеть так: на заранее подготовленных листках готовятся и зашифровываются задания вместе с местоположением следующего задания. На последнем листке может быть указана начальная точка или определенное место, где будет ждать учитель. Затем эти листки прячутся в различных местах (это может быть классная комната или территория школы и школьного двора, если есть возможность). По окончании такого квеста дети не только смогут попрактиковать материал, но и запомнят его надолго благодаря необычной форме повторения.

### **Список литературы**

1. Chinnery George M. Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning [Журнал] // Language Learning & Technology. – 2006. – Вып. 10, январь. – С. 9-16. – URL: <http://llt.msu.edu/vol10num1/pdf/emerging.pdf> (дата обращения: 15.03.2017).

2. Образовательная галактика Intel. – 2016 [Электронный ресурс]: дата обновления: 21.05.2016. – URL: <http://goo.gl/CAqwnZ> (дата обращения: 15.03.2017).

© Морева А. Е., 2017

**Оленева Н.П. (402 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: Гузева А.И.*

## **РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ СОИЗУЧЕНИИ ДВУХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

В современном мире мы все чаще начинаем сталкиваться с тем, что знание и владение иностранными языками становится жизненной необходимостью. Вследствие глобальных изменений в обществе, как в России, так во всем мире, владение несколькими иностранными языками рассматривается как необходимость в современных реалиях жизни из-за расширения экономических, политических и культурных связей.

Тенденции современного образовательного процесса требуют от обучающихся умения самостоятельно усваивать знания, умения, навыки с условием их активного совершенствования, в этой связи регулятивные универсальные учебные действия (УУД) выступают в качестве важного компонента в развитии активности и сознательности обучения.

Целью нашей научной работы является выявление особенностей регулятивных УУД при соизучении двух иностранных языков.

Актуальность исследования проблемы развития регулятивных УУД заключается в недостаточно развитой способности большинства обучающихся к полноценному пониманию особенностей таких компонентов учебной деятельности, как планирование, контроль, коррекция, оценка и самооценка при введении еще одного иностранного языка вдобавок к изучению первого. Недостаточно развитая способность обучающегося совершать данные регулятивные УУД ведет к трудностям в усвоении материала, в связи с этим важной представляется работа в данном направлении.

Таким образом, соизучение двух иностранных языков может происходить двояко. В первом случае, два иностранных языка изучаются абсолютно параллельно, с нуля, во втором случае, изучение второго языка может начинаться, когда первый иностранный язык уже изучен до некоего уровня, при этом изучение первого иностранного языка не прекращается. Последнее и входит в сферу нашего исследования.

Как и при обучении первому иностранному языку, при соизучении двух иностранных языков, определяющую роль играют одни и те же дидактические, лингвистические, психологические и собственно методические принципы, хотя и с определенными особенностями.

Итак, нами было выявлено четыре основных принципа соизучения двух иностранных языков: 1) Принцип когнитивной направленности процес-

са обучения; 2) Сопоставительный принцип; 3) Принцип аутентичности; 4) Принцип самостоятельности; 5) Принцип интенсификации обучения.

Регулятивные универсальные учебные действия являются основой для реализации вышеуказанных принципов. Сформированная система регулятивных универсальных учебных действий будет являться предпосылкой, с помощью которой становится возможным выйти за рамки процесса обучения одного языка, и продолжить использование умений при соизучении нескольких иностранных языков.

В особом спектре это проявляется при соизучении двух иностранных языков, как, например, в нашем случае, английского и немецкого.

Языковой портфель в данном случае можно рассматривать как средство развития регулятивных универсальных учебных действий, так как его функция и заключается в том, чтобы восполнить некоторые недостатки работы с учебником и повысить эффективность образовательного процесса.

Так, нами был проведен эксперимент состоящий из трех этапов, проводимый на базе УрГПУ в немецкой группе обучающихся по программе дополнительного образования, группы студентов очного образования и учеников пятых классов в МАОУ СОШ № 85.

Во время студенческой практики на протяжении нескольких занятий нами проводилось оценивание уровня развития регулятивных УУД при помощи разработанной таблицы наблюдения, включающей все компоненты регулятивных действий, благодаря которой нами были выявлены основные препятствия при соизучении двух иностранных языков.

Исходя из полученных результатов нами был разработан языковой портфель обучающего вида как средство развития регулятивных универсальных учебных действий при соизучении двух иностранных языков (английского и немецкого).

В связи с предложенными нами образцами организации учебной деятельности обучающийся учится принимать, а затем и самостоятельно организовывать работу с новым языковым материалом.

На основе проделанной работы и результатов контрольного среза, проведенного в экспериментальных и контрольных группах по материалу, аналогичному вводному тесту, мы можем сделать вывод о том, что в экспериментальной группе, где целенаправленно происходило развитие регулятивных УУД при соизучении двух языков, наблюдается тенденция к улучшению, т.к. положительных оценок на 13% больше, тогда как в другой (контрольной группе) результат фактически не улучшился.

Таким образом, мы полагаем, что даже при учете всех достоинств и недостатков существующих учебных программ и учебных пособий, проблема развития регулятивных УУД при соизучении двух иностранных языков все еще не является решенной, а это даёт дальнейшие перспективы для работы в данной области методики обучения иностранного языка и подтверждает необходимость дальнейшего изучения данной проблемы на практике.

© Оленева Н.П., 2017

Сладкова Е.П. (403 гр.) УрГПУ, Екатеринбург

*Руководитель: к.п.н., доц. Старкова Д.А.*

## **КОММУНИКАТИВНАЯ СРЕДА, СПОСОБСТВУЮЩАЯ СТАНОВЛЕНИЮ ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА**

Процессы глобализации заставляют мировое сообщество не только осознавать билингвизм как социальное и психолингвистическое явление современного мира, но и принимать определенные меры, осознавать необходимость организации комфортного для людей лингвистического образования.

Понятие мультикультурного (поликультурного) образования и воспитания становятся приоритетными в странах всего мира, включая и Россию.

Массовость билингвизма, обыденность одновременного использования нескольких языков в коммуникации дает возможность изучать такого рода общение в различных коммуникативных сферах и социальных стратах [Башкова, Овчинникова 2013: 53].

В настоящее время в исследованиях по лингводидактике наблюдается возрастание интереса к способам формирования языковой личности в процессе обучения родному и иностранному языкам. Такое направление рассматривается как *принципиально новый подход* к преподаванию предметов языкового цикла [Халяпина 2006: 94].

Как проблемы воспитания и образования, обусловленные культурными и этническими различиями, являются важной темой в мировой педагогике, так и *билингвальное образование должно играть важную роль в становлении личности*.

Билингвизм представляет собой массовое явление, характерное для мирового современного общества. В условиях глобализации связь билингвизма с бикультурностью не так очевидна, поскольку вероятное использование различных языков в разных сферах деятельности не предполагает освоение культуры и кросс-культурную коммуникацию в полном смысле слова. Так или иначе, билингвизм востребован и социально аттрактивен.

Можно выделить одно бесспорное преимущество, которое имеют билингвы по сравнению с монолингвами. Оно заключается в том, что билингва окружает не одна, а две культуры, два языка, что расширяет коммуникативное пространство для самореализации.

Обучение только языковому коду является неэффективным в современном обществе. Одним из важнейших компонентов изучения иностранного языка является понимание, осознание и принятие языковой картины мира носителей изучаемого языка, приобщение ребенка к их **национальной концептосфере**.

Искусственный билингв, овладевая иностранным языком, несет те образы коллективного сознания инофонной культуры, которые стоят за каждым словом – языковым феноменом, с уже имеющимся в его сознании образом, типичным для его родной когнитивной базы.

Коммуникативная среда для получения искусственного билингвизма подразумевает моделирование процесса обучения, усвоения строя

языка, что в научной литературе называется «**научающей коммуникацией**» [Черничкина 2007: 5].

Теория базируется на приобщении через иностранный язык не только к вторичной языковой системе инофонной лингвокультуры, но и к концептуальной картине мира, в рамках которой происходит становление национального характера и национального менталитета носителя языка [Халяпина 2006: 98].

Таким образом, обучение иностранным языкам в условиях искусственного билингвизма неразрывно связано с ориентацией самого обучения, процесса подготовки учеников к общению на иностранном языке, межкультурному диалогу и взаимодействию.

### **Список литературы**

1. Башкова И.С., Овчинникова И.Г.. Нейропсихологическая характеристика билингвизма // Вопросы психолингвистики. – 2013. – № 1. – С. 52-69.
2. Халяпина Л.П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – № 21. – С. 91-101.
3. Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград: Волг. гос. пед. ун-т, 2007. – 22 с.

© Сладкова Е.П., 2017

**Рыбалова К.Е. (301 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.п.н., доц. Казакова О.П.*

### **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В связи с тенденциями современного образовательного процесса перед современным учителем английского языка стоит задача формирования и развития универсальных учебных действий (УУД) [ФГОС ООО 2010: 5]. Учащиеся должны научиться самостоятельно усваивать новые знания, умения и компетенции. В этой связи коммуникативные УУД выступают в качестве важного компонента в развитии умения устанавливать необходимые контакты с окружающими и согласовывать действия с учетом мнения собеседников.

Согласно определению А.Г. Асмолова, «коммуникативные УУД – это формирование компетентности в общении, включая сознательную ориентацию учащихся на позицию других людей как партнёров в общении и совместной деятельности, умение слушать, вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми на основе овладения вербальными и невербальными средствами коммуникации, позволяющими



осуществлять свободное общение на русском, родном и иностранных языках» [Асмолов 2010: 7].

Актуальность исследования проблемы развития коммуникативных УУД обусловлена тем, что согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, у ученика должна быть сформирована коммуникативная компетенция, которая, однако, не является достаточно развитой у современных школьников. Нами был проведен эксперимент, который состоял из трех этапов, проводимых на базе гимназии №99 г. Екатеринбурга. Эксперимент был проведен у учащихся 6 «А» и 6 «Б» и длился в течение четырех недель. Во время первой недели мы провели наблюдение и тестирование на определение уровня КУУД и разработали комплекс заданий и упражнений с учетом возрастных и психологических особенностей подростков, на основе примерной программы по иностранным языкам и рабочей учебной программы учителя. В основу были положены методы активного обучения, направленные на развитие коммуникативной компетенции. Во время 2 и 3 недель был апробирован комплекс разработанных упражнений в 6 «Б» классе (экспериментальная группа).

На четвертой неделе эксперимента мы получили следующие результаты: в контрольной группе результаты диагностики фактически не изменились, в то время как в экспериментальной группе высокий уровень развития КУУД увеличился с 42 % до 49 %, низкий уровень снизился с 15.2% до 10.2%, соответственно средний уровень составляет 40.8 %.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что проблема развития КУУД остается актуальной в связи с несоответствующим уровнем сформированности КУУД у школьников и недостаточностью релевантных упражнений в учебных пособиях и учебно-методических комплексах. Мы считаем, что у данного исследования есть перспективы для дальнейшего изучения на практике и разработки комплексов, направленных на развитие КУУД на среднем этапе обучения в школе.

### **Список литературы**

1. Федеральный государственный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 года [Электронный ресурс]. – 41 с. – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/543> (дата обращения 20.03.17).
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

© Рыбалова К.Е., 2017

**Соколова К.А. (303 гр.), УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: асс. Гузева А.И.*

## **РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ**

Широко известно, что образование определяется как создание человека по определенному образу и подобию. Начиная с эпохи Возрождения, человек становится главной ценностью общества, а образование, в свою очередь, рассматривается как способ его саморазвития, совершенствования, успешного вхождения в культуру и мир, а также в общение с другими людьми.

Е.Н. Шиянов говорит, что ценностный подход выступает в роли посредника на пути к углубленному изучению иностранного языка, помогает определить, какие ценностные ориентации сформированы у учащихся на достаточном уровне, а какие еще стоит развивать [Шиянов 2002].

«Ценностный подход выделяет понятие культуры как совокупность материальных и духовных ценностей, сложная иерархия идеалов и смыслов, значимых для конкретного общественного организма» [Драч 2003].

Использование ценностного подхода в образовании производится с целью получения двойного эффекта в процессе воспитания личности. Под двойным эффектом понимается не что иное, как возможность индивида учиться не только основным принципам и правилам предлагаемых дисциплин, но и познавать культурологическую составляющую общества, в котором живет личность.

М.К. Борисенко пишет, что через познание базисной культурологической составляющей, ведущих ценностей конкретного общества, индивид способен выделять свои собственные ценности [Борисенко 1997].

Культурологический аспект обучения и воспитания прямым образом связан с процессом взаимодействия людей друг с другом. Именно поэтому главенствующую роль на уроках английского языка отводят развитию коммуникативного умения говорения в аутентичном контексте.

Л.В. Щерба считает, что речевая деятельность напрямую связана с социумом и имеет социальный характер, поскольку индивиды-коммуниканты, взаимодействуя друг с другом влияют друг на друга в процессе взаимного общения [Щерба 1974].

Такая межличностная коммуникация обеспечивает коммуникантов возможностью взаимобмена ценностями и специфическими особенностями культурных фонов этих коммуникантов.

В практике обучения иностранным языкам существует огромное множество упражнений, направленные на развитие коммуникативного умения говорения с позиции применения ценностного подхода.

В качестве примера может быть рассмотрено упражнение «Расспроси друга о...». Тематика расспроса задается учителем заранее и, как правило, несет в себе ценностно-ориентированный характер (например, «Что для тебя семья?», «Как сохранить планету от угрозы разрушения?» и другие).

Возможно совместное обсуждение вопросов, которые могут быть заданы. Данное упражнение проходит в форме учебной улицы, когда учащимся разрешено перемещаться по классу во время урока для того, чтобы расспросить каждого из одноклассников.

Цель данного упражнения состоит в том, чтобы у учащихся развивалось умение взаимодействовать с людьми разных темпераментов с целью получения необходимой информации, что, в свою очередь, обеспечивает развитие коммуникативного умения говорения.

Определение уровня сформированности ценностных ориентаций зачастую проходит в форме коллективного обсуждения результатов после завершения упражнения. Подсчет результатов осуществляется по принципу самого «популярного» ответа среди учащихся, то есть тот, который встретился у большинства обучающихся, и наоборот.

Таким образом, обучение говорению способствует изучению иностранного языка не только с позиции приобретения прикладных навыков и умений, но так же и ознакомлению с внутренней стороной языковой среды, а именно с ее культурной и ценностной наполненностью.

### **Список литературы**

1. Борисенко М.К. Некоторые аспекты преподавания элементов лингвострановедения в старших классах. – М.: ИЯШ, 1997. – 41 с.
2. Драч Г.В. Культурология: учебное пособие. – М.: Альфа-М, 2003. – 432 с.
3. Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
4. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Изд-во «НАУКА», 1974. – 428 с.

© Соколова К.А., 2017

**Сунцова Е. Н. (403 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.п.н. доц. Старкова Д. А.*

### **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕТСКОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛИЧА С СОХРАННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ**

В современном обществе каждый имеет право на получение бесплатного образования, в том числе и дети-инвалиды. Создаются специальные коррекционные школы, где учащихся, которые отстают в развитии, обучают квалифицированные учителя, а также на базе школ проводятся занятия с психологами, логопедами, дефектологами и врачами.

Существует несколько проблем при обучении английскому языку детей с синдромом ДЦП, в частности мы говорим об обучении говорению. Во-первых, перед нами встаёт проблема реального обучения языку детей с ограниченными возможностями. Действительно ли они спо-

способны что-то выучить и запомнить на долгое время? Во-вторых, должна быть разработана определённая эффективная методика для обучения таких ребят, которая бы соответствовала способностям и психолого-педагогической характеристике каждого учащегося.

Вследствие чего данная тема является весьма актуальной в наши дни. Дети с Синдромом Дауна, ДЦП, больные олигофренией, слабослышащие и многие другие имеют право на получение образования, хоть и некоторые из них будут показывать результаты лучше, чем их сверстники (это зависит от заболевания ребёнка). Коррекционные школы нуждаются в таких учителях, которые имеют квалификацию не только по своему предмету, но и имеют специальное образование для работы с детьми-инвалидами, чтобы правильно найти подход к каждому учащемуся. Обучение говорению на иностранном языке является основополагающим моментом и основной целью обучения для того, чтобы ребёнок мог понятно излагать свои мысли на другом языке.

К сожалению, существуют не так много методик и различных технологий обучения английскому языку для детей, отстающих в развитии. Обычно используются различные методические приёмы, такие как: обеспечение аудиовизуальными техническими средствами обучения, поэтапное разъяснение и выполнение заданий. Также, можно обратить внимание на такой приём обучения чтению, говорению и письму, как “Кубики профессора Зайцева” на английском языке. Но факт остаётся фактом, как таковой, эффективной методики для обучения детей с синдромом ДЦП разработано не было.

Всё это значительно снижает эффективность обучения иностранному языку. В данной ситуации было бы логично разработать технологию обучения говорению на иностранном языке для детей с синдромом ДЦП с сохранным интеллектом, описать её составляющие и проанализировать результаты апробации технологии, применённой на уроках английского языка в коррекционных школах. Посмотреть, как дети воспринимают материал, заинтересованы ли они и так далее. Данная технология обучения сейчас находится в стадии разработки, но некоторые применённые на практике задания уже дали свои результаты.

Дети-инвалиды, как правило, часто ограничены в общении, поэтому, по возможности, необходимо придать уроку коммуникативную направленность. Один из основных ярко выраженных этапов урока – фонетическая зарядка, которая требует от учеников рефлексии. Таким образом, происходит погружение учащихся в языковую среду. Если у ученика не получается ответить на вопрос, то можно дать варианты ответов с картинками. В течение второго, основного этапа урока происходит предъявление нового лексического или речевого материала. В силу того, что дети отличаются различными нарушениями, необходимо представлять материал в зависимости от их компенсаторных возможностей. Третий этап урока представляет собой активную практику. Здесь особенно важно

создать ситуацию успеха ученика, при этом можно придерживаться простой схемы от простого к сложному. Общение со сверстниками способствует социализации учащихся, что в первую очередь важно при обучении английскому языку, особенно для детей с ограниченными возможностями. Иначе, зачем тогда изучать иностранный язык, если не собираешься его использовать в жизни.

Поэтому, изучение и применение различных подходов и методик обучения иностранному языку является необходимым условием для результативного обучения детей с различными синдромами и диагнозами. Квалифицированные преподаватели, которые имеют дополнительное специальное образование и создание новых методик для обучения английскому языку – являются важнейшими факторами для успешного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

© Сунцова Е. Н., 2017

## **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Болтунова С.Г. (301 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.п.н., доц. Казакова О.П.*

### **ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РУУД ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ)**

С ростом глобализации, развитием уровня технологий современное поколение быстро взрослеет. Становится необходимым научить детей организованно подходить к образовательному процессу, а именно таким образом, чтобы они могли понять, с какой целью они изучают английский язык, научить их предполагать, каких результатов они смогут достичь при изучении данного языка.

Актуальность данного исследования заключается в том, что младшие школьники должны в полном объеме соответствовать требованиям ФГОС НОО (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования). Для реализации данной задачи необходимо наличие разнообразных комплексов упражнений для овладения каждого вида УУД в отдельности.

Регулятивный вид УУД включает: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку, саморегуляцию. При качественной степени освоенности каждого вида регулятивных УУД у младших школьников будет заложена основа ключевых навыков, которые в дальнейшем помогут ученикам выстраивать организацию учебной деятельности таким образом, чтобы им самим было комфортно обучаться.

Процесс формирования универсальных действий реализуется в упражнениях. Задания могут включать в себя развитие разных видов УУД, но приоритетным будет один. Упражнения должны быть конкретными и помогать младшим школьникам в дальнейшем осуществлять координацию своей учебной деятельности, распоряжаться своим временем грамотно.

При разработке упражнений для формирования РУУД в начальной школе стоит учитывать, что у младших школьников начинает развиваться наглядно-образное мышление. Целью задания на целеполагание должно быть фокусирование внимания детей на том, что они уже знают, но вместе с этим подводить задание таким образом, чтобы они смогли проанализировать и предположить тему нового материала.

Упражнения на формирование навыков коррекции и контроля должны не только помогать ученикам находить допущенные ошибки, но и быть направлены на исправление их и понимание причин их допущения. Понимание причины допущенной ошибки поможет ученикам в дальнейшем избежать затруднений при выполнении подобных упражнений.

Кроме того, упражнения на формирование РУУД подразумевают наблюдение за результатами своей деятельности, чтобы младшие школь-

ники могли подвести промежуточные итоги своей работы. Выполняя упражнение, ученики должны суметь самостоятельно подвести итог своей индивидуальной работы во время изучения определенной темы, а преподаватель проанализировать результаты и вывести наиболее общие проблемы для дальнейшего их исправления.

Разработанный комплекс был апробирован у 4 класса во время прохождения практики. Уровень владения РУУД в классе, в котором был проведен комплекс, повысился на 1, 1 % по сравнению с уровнем класса, в котором данный комплекс не проводился.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что регулятивные УУД несут в себе ключевое значение при обучении младших школьников на уроках английского языка. Весь комплекс используется комплексно и взаимосвязано. Стоит отметить, что регулятивные универсальные учебные действия должны формироваться в процессе многократного их выполнения.

### **Список литературы**

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2008. – 151

© Болтунова С. Г., 2017

**Васильева О. А. (404 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.п.н., Надточева Е. С.*

### **ТЕХНОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРИ РАЗВИТИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

На современном этапе развития общества перед школой стоит задача, связанная с развитием и воспитанием способности учащихся осознанному стремлению к полноценному межкультурному взаимопониманию, для которого, помимо владения иностранным языком, необходимы еще и знания всего комплекса форм коммуникативного поведения, менталитета и культуры его партнеров по общению. Все это способствовало возникновению интереса к лингвокультурной компетенции, без владения которой, даже при наличии высокого уровня языковой и речевой компетенций, полноценное общение с носителями иностранного языка невозможно.

Мы изучили несколько определений термина «лингвокультурная компетенция». Наиболее точным нам представляется определение О. И. Халупо, которая рассматривает лингвокультурную компетенцию (далее ЛКК) как знание языка и культуры лингвосоциума, навык владения базовыми характеристиками, которые отражают ментальность, духовность и национальную специфику данного общества и их реализация в различных сферах деятельности [Халупо 2012: 125].

По мнению Л. А. Городецкой, структура ЛКК включает две компетенции: интракультурную – знание норм, правил и традиций собственной

лингвокультурной общности, и межкультурную – знание лингвокультурных норм, правил и традиций другого лингвосоциума [Городецкая 2007: 14].

В ходе нашего исследования мы проанализировали работы В.В. Коротаевой, и, опираясь на выделенный ею понятийный уровень конкретно-технологической операций педагогической технологии, будем определять педагогическую технологию как совокупность конкретных действий учителя, при которых возможно создание оптимальных условий для усвоения учеником заданного материала и достижение им совместно поставленных целей [Коротаева 2005: 24-25].

Несмотря на растущий интерес к целостной межкультурной коммуникации, анализ всей группы учебно-методический комплексов (далее УМК) по английскому языку для 5-7 классов, соответствующих ФГОС, выявил недостаток материала для развития ЛКК компетенции. В соответствии с рассмотренными нами УМК, мы создали свод тем, способствующих развитию ЛКК.

После мы проанализировали психологические особенности учеников средней школы, что способствовало выдвижению следующей гипотезы о том, что развитие лингвокультурной компетенции подростков осуществляется наиболее эффективно при параллельном развитии творческого потенциала учащихся. Для того, чтобы подтвердить нашу гипотезу, на основании указанных в УМК тем, нами была разработана технология творческой интенсификации при развитии ЛКК.

Данная технология представлена в виде инвариантной части – а именно интракультурных и межкультурных единиц, которые необходимо знать ученикам средней школы – и вариативной части, которая состоит из творческих заданий и упражнений, которые будут способствовать развитию данной компетенции.

### **Список литературы**

1. Халупо О. И. Базовые единицы лингвокультурной компетенции носителя языка // Язык и культура. – 2012. – № 2. – С. 123-131.
2. Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: автореф. дис. ... д-ра культурологии. – М.: Изд-во Московского государственного университета им М. В. Ломоносова, 2007. – 322 с.

© Васильева О. А., 2017

**Ильина В. Ю. (403 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.п.н., старший преподаватель, Мурзич А.Н*

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

**У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

Одной из особенностей профессии учителя английского языка является его задача не только привить своим ученикам языковые навыки,



но и приобщить их к культуре англоязычных стран. С этой точки зрения поэтические тексты являются универсальным материалом. С их помощью учитель может в кратчайшие сроки расширить кругозор своих учеников, объяснить обычаи, традиции и ценности иностранной культуры, заложить фундамент лингвострановедческих знаний. Рачок Т. П. принадлежит следующее утверждение, с которым трудно не согласиться: «Поэзия даёт импульс творческому воображению и обладает огромным потенциалом эмоционального воздействия» [Рачок 1999: 15].

Однако помимо творческой и эмоциональной составляющих не стоит недооценивать эффективность стихотворного материала при формировании и развитии речевых навыков учащихся, в том числе и грамматических.

**Грамматический навык** был представлен Пассовым Е. И. как «способность говорящего выбирать модель, адекватную речевой задаче и оформлять её соответственно нормам данного языка» [Пассов 1989: 113]. Также стоит отметить, что грамматический навык является одним из основополагающих аспектов речевых умений письма, говорения, аудирования, чтения.

В рамках современных учебных программ, использование поэтических текстов начинает осуществляться с первого года изучения английского языка. Таким образом, авторы УМК «Английский в фокусе» предлагают обращаться к стихотворному материалу после изучения каждой темы [Быкова 2008: 40]. Целью подобного вида работы является тренировка уже изученных грамматических конструкций.

Однако, процесс формирования грамматических навыков может оказаться наиболее эффективным, в случае, когда поэтические тексты будут использоваться не только для закрепления пройденного материала, но и для его презентации, и для тренировки.

Успешное усвоение грамматических навыков зависит от многих факторов, в том числе и от параметров, по которым поэтические тексты будут отобраны. При выборе текста следует, прежде всего, обращать внимание на его тематику, количество знакомых и незнакомых лексических единиц, сложность грамматических конструкций, а также на их разнообразие. Структура и размер стихотворного текста также играют значительную роль.

Нам удалось провести групповую работу с использованием поэтических текстов в нескольких классах младшей школы. Классы, изучающие английский язык первый и второй год, были поделены на две группы. В группах 2 А и 3 А уроки были построены таким образом, что презентация и тренировка грамматического материала осуществлялась с опорой на стихотворные тексты. В то время, как уроки в группах 2 Б и 3 Б не предполагали подобного вида работы, тренировка грамматических навыков в этих группах осуществлялась лишь за счет упражнений, предложенных в учебнике и в сборнике упражнений.

Также была проведена индивидуальная работа с учениками 3 класса, у которых возникли трудности при освоении следующего грамматического материала: обороты *there's / there're*, *Present Simple*, *Present*

Continuous. Соответственно, поэтические тексты подбирались с учетом наличия необходимых грамматических конструкций и наличия уже знакомых ученикам лексических единиц. Ученик, занятия с которым проводились без использования стихотворного материала, показал наименее удовлетворительные результаты, чем ученик, который тренировал грамматические навыки через работу с поэтическим текстом.

В качестве результата регулярной работы с поэтическим материалом с целью развития грамматических навыков, мы могли наблюдать повышение интереса учащихся начальных классов к иностранной культуре, готовность расширять свой лингвострановедческий кругозор, значительное снижение грамматических и фонетических ошибок в устной и письменной речи, а также расширение словарного запаса.

Полученные результаты свидетельствуют о перспективах работы с поэтическими текстами в рамках учебной программы учащихся начальной школы.

### **Список литературы**

1. Быкова Н.И. Английский в фокусе: учеб. 2 кл. для общеобразоват. учреждений / 2-е изд. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2008. – 144 с.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
3. Рачок Т.П. Работа над стихотворениями на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – 59 с.

© Ильина В. Ю., 2017

**Мещерякова Ю.А. (304 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.п.н., ст. преп. Мурзич А.Н.*

## **ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА РУЧНОГО ТРУДА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Основная и достаточно ответственная задача школы заключается в раскрытии индивидуальности ребёнка [Якиманская 2011: 6]. В соответствии с этим возникает потребность в создании системы психолого-педагогических условий, позволяющих ориентироваться на каждого ученика, учитывая его индивидуальные познавательные возможности, способности и интересы. Следовательно, появляется необходимость в умении учителя управлять педагогическим процессом, опираясь на технологию, разработанную в рамках личностно ориентированного образования.

Исследования по структуре индивидуальности и личности говорят о том, что организм и личность составляют единство [Голубева 1993: 29]. К основным подструктурам личности и индивидуальности относятся понятия: потребность, мотивация, темперамент, способности, характер, направленность [Вяткин 2014: 82]. Реализация личностно ориентированного урока требует внимания учителя к данным подструктурам.

В качестве одной из составляющих деятельностного характера обучения личностно ориентированное образование предполагает использование ручного труда на уроках иностранного языка в начальной школе. [Шевченко 2013: 62]. Исходя из вышесказанного, мы предлагаем задания, на изучение лексики по теме «Дом» на уроках английского языка во втором классе.

К этапам работы над лексикой относятся: ознакомление с новым материалом (включая семантизацию), первичное закрепление, развитие навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения [Гальскова 2004: 296].

Учитель предлагает детям представить, что они дизайнеры и должны сами изготовить мебель для дома и расставить её по комнатам. Для осуществления данной деятельности нам понадобится белый картон, пластилин и картинки. Учителю следует объединить учеников в зависимости от их количества в группы. Для этого необходимо заранее расставить парты соответствующим образом. У каждой группы должен быть лист белого картона (дом) формата А4 или А3, разделённый карандашной линией на 4 квадрата (гостиная, кухня, спальня и ванная комната), пластилин (материал для изготовления мебели) и подписанные по английский картинки, с изображённой на них мебелью и другими предметами быта (диван, стол, кресло, стул, холодильник, плита, кровать и т.п.).

Затем предполагается первичное знакомство с лексикой. Педагог показывает какую-либо картинку, и просит учеников найти точно такую же на своих столах и поднять вверх. Далее учитель озвучивает то, что изображено, например, “This is a sofa”. Дети повторяют названия мебели за учителем, знакомясь с новыми лексическими единицами. Затем ученики переходят к изготовлению мебели из пластилина и распределению её по комнатам.

В это время учитель следит за ходом работы, подходя к каждой группе. Он задаёт детям вопросы по типу, “Do you have a sofa in your house? Do you have an armchair? What’s this?” Можно рядом с предметами быта подписать на картоне как они называются, а также названия комнат на английском языке. Так протекает этап закрепления новой лексики. Также лепку можно заменить аппликацией (вырезать и приклеивать на картон уже заранее заготовленные учителем картинки).

На этапе развития навыков и умений использования лексики в речи мы предлагаем следующие задания. Можно попросить детей принести на урок маленькие игрушки, которые впоследствии станут жителями импровизированного дома, и организовать парную или групповую работу. Первый ученик спрашивает второго, “Where is your toy?” на что следует ответ, например, “It is in the kitchen”. И так далее по цепочке. Учитель контролирует процесс говорения, помогая детям при возникновении каких-либо трудностей. Также можно попросить детей представить, что они и есть предметы мебели и показать это на примере, “I am a bed. I live in the bedroom”. Благодаря тому, что у детей будет визуальная опора в качестве дома, им будет легче строить предложения. Также можно спра-

шивать друг у друга, в какой комнате находятся те или иные предметы, например, “Where is a bath? In the bathroom.” Или же описывать комнаты, например, “There is a sofa, an armchair and a table in the living room.”

На занятиях с использованием элементов ручного труда развитие коммуникативных умений происходит не только в общении и совместном труде, но и в творчестве, которое имеет важную воспитательную функцию и развивает креативные способности всех участников деятельности. [Шевченко 2013: 63]. Ручной труд мотивирует учащихся, соответствует их возрасту, также, благодаря такой работе выявляются способы учебной деятельности каждого ребёнка, раскрывается их субъектный опыт. Именно это определяет направленность личностно ориентированного урока.

### **Список литературы**

1. Вяткин Б. А., Самбикина О. С. Типы нервной системы и темперамента как природные предпосылки формирования стиля учебной деятельности школьника [Электронный ресурс]. – 2014. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/typy-nervnoy-sistemy-i-temperamenta-kak-prirodnye-predposylki-formirovaniya-stilya-uchebnoy-deyatelnosti-shkolnika> (дата обращения 20.12. 2016).
  2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
  3. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М.: Прометей, 1993. – 306 с.
  4. Шевченко Е.И. Ручной труд на уроках иностранного языка в начальной школе // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 8. – С 62-64.
  5. Якиманская И.С. Основы личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 220 с.
- © Мещерякова Ю. А., 2017

**Петрова Д. А. (304 гр) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.п.н. Надточева Е.С.*

### **ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА НА РАННЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Многие исследователи, такие как Г.В. Рогова (2000), Н.Д. Гальскова (2004), Н.В. Семёнова (2004) и др. рассматривают младший школьный возраст как наиболее благоприятный и в физиологическом, и в психологическом плане для начала и продолжения изучения иностранных языков. Так как обучение иностранным языкам рассматривается как обучение коммуникативной деятельности, возникает вопрос о том, как эффективно сформировать лексический навык, а также закрепить уже установленные связи новых лексических единиц. Предполагается, что в этом вопросе будет эффективна педагогическая технология, состоящая из определенных этапов формирования навыка.

Уникальность данной технологии в том, что она составлена на основе метода опоры на физические действия (total physical response – TPR) именно для детей младшего школьного возраста с учетом их интересов и психофизических особенностей. В отличие от других технологий, здесь большое внимание уделяется тому, чтобы дети не уставали, имели возможность участвовать в подвижных и ролевых играх. Это позволит повысить интерес учеников к изучению языка и повысить уровень сформированности их лексического навыка.

Данная технология была апробирована в двух группах по 15 учеников в каждой с помощью эмпирического исследования. Практический этап исследования представлял собой эксперимент, состоящий из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На контрастирующем этапе нами был выявлен исходный уровень знания лексики учениками обеих групп путем проверки на соответствие знаний учащихся критериям сформированности лексического навыка. Были собраны и проанализированы полученные данные обеих групп. Было выявлено, что контрольная и экспериментальная группа имеют низкий уровень сформированности лексического навыка. На формирующем этапе была применена разработанная технология, которая строилась следующим образом: введение новой лексики, отработка звуковой формы слова и речепроизводство. На контрольном этапе была проведена повторная проверка сформированности лексического навыка.

Результаты были оценены по сформулированным нами критериям. Полученные данные свидетельствуют о формировании у обучающихся обеих групп ряда параметров, характеризующих повышение изначального уровня сформированности лексического навыка. Согласно полученным данным у контрольной группы выявлен средний уровень сформированности, у экспериментальной – выше среднего. По результатам исследовательской работы можно сделать заключение, что уровень сформированности лексического навыка учащихся двух классов повысился, в разной степени, благодаря идентичным этапам работы с лексикой.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что использование педагогической технологии положительно повлияло на успешное формирование лексического навыка и закрепление лексических единиц учащихся двух вторых классов.

### **Список литературы**

1. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М.: Просвещение, 2000. – 399 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. – М.: Айрис Пресс, 2004. – 233 с.
3. Семёнова Н.В. Раннее обучение иностранным языкам в школе // Первое сентября. – 2004. – № 32. – 43 с.

© Петрова Д. А., 2017

**Рахманова И.А. (гр.401) УрГПУ, Екатеринбург.**

*Руководитель: Гузева А.И.*

## **АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ КАК СРЕДСТВО РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Довольно часто взрослые сталкиваются с такой проблемой: «Стоит ли обучать ребёнка иностранному языку, если стоит, то тогда с какого возраста лучше начинать и как организовать учебный процесс».

Иностранный язык, согласно А.А. Леонтьеву, благотворно влияет на общее психическое развитие детей (внимание, память, воображение и мышление), на формирование у дошкольников правильных моделей поведения, на лучшее овладение родным языком, а также на развитие речи у детей в целом. Именно дошкольный возраст является наиболее сензитивным к изучению языков, в связи с тем, что дети гораздо легче и быстрее запоминают языковой материал, благодаря особенностям работы памяти, а также отсутствию психологических барьеров [Леонтьев 1981, Выготский 2005].

Следует отметить, что для наиболее успешного раннего обучения иностранному языку важно правильно организовать учебную деятельность, учитывая все психолого-физиологические особенности детей данного возраста.

Таким образом, зная, что ведущий вид деятельности дошкольников – это игра, а, также отмечая потребность детей в двигательной активности, нами был сделан вывод, что именно активные методы обучения помогут ученикам в изучении английского языка.

Важно отметить, что под активными методами обучения мы понимаем форму взаимодействия учащихся и учителя, при которой учитель и ученики являются не объектами, а субъектами учебного процесса, тем самым, являясь не пассивными слушателями, а активными участниками урока-занятия.

Является необходимым уточнить, почему мы взяли именно активный, а не интерактивный метод: слайд (активные – интерактивные методы, картинки)

Таким образом, интерактивные методы представляют собой взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом, где доминирующая связь – это ученик-ученик. Данная схема коммуникации не всегда является продуктивной, особенно в дошкольном возрасте, так как для более успешной работы всё внимание дошкольников должно быть сконцентрировано на учителе, а не на своих сверстниках, как это представлено в интерактивном методе обучения.

В своей работе мы отметили два наиболее удобных и эффективных метода – это «Игра» и «Активное слушание». Рассмотрев особенности данных методов и переложив их на психолого-физиологические особенности данного возраста, мы разработали наш сборник «Little Stars».

В основу данного сборника был положен учебно-методический комплект (УМК) «Планета знаний – детям», а в частности два пособия: «Английский язык 3-4 года» и «Английский язык 4-5 лет» [Литвиненко 2015].

Наш сборник состоит из 6 уроков, по самым основным темам, которые мы проходили с дошкольниками и организованы они в той последовательности, в которой они проходились вместе с детьми: *my pets and animals* (домашние любимцы и животные), *numbers 1-7* (числа от 1 до 7), *autumn* (осень), *family* (семья), *colours* (цвета), *cars* (машины).

Перед тем как мы начали занятия, мы проверили уровень развития речи, уровень работоспособности, а также провели психодиагностику мышления дошкольников, с которыми мы занимались в течение двух лет. В начале наших занятий показатели были на нулевом или на начальном уровне.

Уроки по темам проводились в домашних условиях с детьми, мы использовали метод игры и активного слушания, на разных этапах урока, а также прорабатывали мелкую моторику, делая все возможные поделки.

Также помимо обычных уроков, в нашей педагогической практике мы организовывали тематические праздники Halloween и New Year, на которых с детьми говорили только на английском языке, тем самым, создавая языковую среду.

### **Список литературы**

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Издательство Смысл, 2005. – С. 1136.
2. Леонтьев А.А. Проблемы развития психики. – М.: Изд. МГУ, 1981. – С. 405.
3. Английский язык: 4–5 лет: для детей и родителей / С.В. Литвиненко. – М.: АСТ: Астрель, 2015. – С. 43
4. Английский язык: 3–4 лет: для детей и родителей / С.В. Литвиненко. – М.: АСТ: Астрель, 2015. – С. 43

© Рахманова И.А. 2017

**Ступникова С.А. (403 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.п.н., старший преподаватель, Мурзич А.Н*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА**

В настоящее время изучение иностранных языков, особенно английского, становится необходимым компонентом интеллектуальной и практической деятельности большинства людей. Успех в овладении английским языком во многом зависит от методики работы учителя, его умения использовать различные современные технологии в контексте решения образовательных задач. Большой объем информации, которую необходимо усвоить учащимся, побуждает искать новые, более эффективные приёмы, средства преподавания, которые позволили бы дать больше информации за ту же единицу учебного времени, а также пре-

поднести её более ярко, доступно и эмоционально, для того чтобы она легче воспринималась и лучше запоминалась учащимися. Частичному решению этой проблемы способствует применение аутентичных мультипликационных фильмов.

**Аутентичные материалы** (англ. authentic materials) – это материалы для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны изучаемого языка. К ним относятся газеты и журналы, билеты на транспорт, в театр, письма, реклама, программы радио и телевидения, объявления и др. [Азимов, Щукин 2009: 25]

Под **мультипликацией** (от лат. multiplicatio – умножение) мы понимаем съемку в кино отдельных, последовательно расположенных рисунков с постепенно меняющейся зарисовкой движения фигур, что при показе на экране создает динамику движения. [Азимов, Щукин 2009: 149].

Актуальность использования аутентичных материалов в обучении иностранному языку заключается в их функциональности. Под функциональностью можно понимать то, что они ориентированы на использование в реальной жизни. Они создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде, что, согласно мнению многих ведущих специалистов в области методики, является главным фактором в успешном овладении языком. Использование именно мультипликационных фильмов обусловлено тем, что у обучающихся появляется мотивация к изучению иностранного языка. Дети любят мультипликационные фильмы и с удовольствием смотрят их много раз подряд. В том числе они понимают зачем им нужны знания лексики, так как видят, как их можно использовать в повседневной жизни и в дальнейшем у них не возникает вопросов на эту тему.

Эффективность использования аутентичного мультипликационного фильма при обучении лексики английского языка зависит не только от точного определения его места в системе обучения, но и от того, насколько рационально организована структура занятия, а также то, как согласованы учебные возможности видеофильма с задачами обучения. Использование видео время от времени приносит разнообразие в занятие, а также вносит в него элемент настоящей жизни. Кроме вышеперечисленного, данный вид деятельности приучает школьников работать с видеоматериалами.

Убедившись в том, что использование аутентичных мультипликационных фильмов на уроке иностранного языка оказывает положительное влияние на освоение лексических аспектов языка, а также способствует повышению интереса учащихся к его изучению, при прохождении практики мы неоднократно прибегали к помощи учебных мультипликационных фильмов, а также видеофрагментам аутентичного характера. Непосредственно на уроках мы использовали мультипликационный фильм «Зверополис» и давали учащимся задания на формирование лексических навыков. Учащиеся стали заметно больше интересоваться иностранной культурой, значительно увеличили свой словарный запас, а также стали лучше выполнять домашнее задание. Главным можно счи-



тать то, что у учащихся уменьшилось количество ошибок в устной и письменной речи. Проведя анализ результатов того как учащиеся справлялись с данным видом работы, мы сделали вывод, что к выбранным нами видеофрагментам можно составить комплекс упражнений, которые помогут учителям при составлении планов уроков.

Результатом нашей исследовательской работы стали разработанные методические рекомендации для учителей начальной школы по использованию аутентичных мультипликационных фильмов для формирования лексических навыков у учащихся начальной школы.

### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

© Ступникова С.А., 2017

**Серова О.У. (402 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: Гузева А.И.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

Одной из наиболее актуальных задач, предстоящих перед учителем иностранного языка, является формирование диалогических умений. Научить ребенка излагать свои мысли ясно и в соответствии с лексическими и грамматическими нормами – весьма сложная для учителя задача, которая представляется еще более сложной при обучении детей младшего школьного возраста в связи с их психологическими и возрастными характеристиками.

Несомненно, каждый учитель в течение своей практики задумывался о том, как сделать процесс формирования диалогических умений более продуктивным, при этом сохранив интерес каждого ученика к овладению этими умениями. На наш взгляд, эффективность процесса обучения диалогическим умениям, как и многим другим умениям, во многом зависит от выбранного подхода. Наиболее целесообразным мы считаем подход, который позволил бы будущим специалистам развить положительные профессиональные качества, необходимые для обучения учащихся как диалогическим, так и другим умениям.

В качестве таковых качеств мы выделили умение учитывать психологические особенности учеников, подбирать и разрабатывать задания, соответствующие этим особенностям, а также интересам и способностям каждого обучающегося, способность обеспечить обратную связь, готовность и желание делиться знаниями, умение выслушивать точку зрения ученика на определенную проблему, готовность предоставить ему возможность самому найти решение проблемы.

Подходом, который отвечает всем вышеперечисленным качествам, является, по нашему мнению, **лично-деятельностный подход**. Под ним мы понимаем «субъектно-ориентированную организацию, управление педагогом учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учебных задач различной сложности и проблематики» [Зимняя 1985: 52-53].

В нашей работе нами были подробно рассмотрены принципы лично-деятельностного подхода в рамках обучения диалогическим умениям, а также особенности развития данных умений у младших школьников в связи с психолого-педагогическими характеристиками детей младшего школьного возраста.

После рассмотрения особенностей развития диалогических умений у младших школьников и принятия во внимание принципов лично-деятельностного подхода нами был составлен комплекс упражнений по теме «School Life» как альтернатива комплексу упражнений, предложенному в проанализированном нами учебно-методическом комплекте «English» (для 4 класса), разработанному коллективом авторов Верещагиной И.Н. и Афанасьевой О.В [Верещагина, Афанасьева 2012].

Во время практики в МАОУ СОШ №66 мы использовали составленный комплекс упражнений при обучении учащихся двух 4-ых классов, учитывая во время обучения принципы лично-деятельностного подхода и особенности формирования диалогических умений младших школьников.

Перед проведением уроков мы измерили такие аспекты, как уровень сформированности диалогических умений у учеников данных классов и уровень обеспечения реализации лично-деятельностного подхода в обучении, используя таблицы с выведенными нами критериями по данным аспектам. Также мы проанализировали проходимость на момент наблюдения за классом тему «Daily Life» на количество обязательных для усвоения лексико-грамматических единиц, высчитав на заключительных уроках по теме среднее процентное соотношение усвоенных учениками лексико-грамматических единиц, использованных ими в диалогической речи.

После проведения 12 уроков по следующей за ранее проанализированной темой теме «School Life» мы еще раз оценили уровень сформированности диалогических умений и подсчитали среднее процентное соотношение усвоенных учениками лексико-грамматических единиц по данной теме. Результатом стало повышение показателей как уровня сформированности вышеупомянутых умений, так и среднего процентного соотношения усвоенных учениками лексико-грамматических единиц.

### **Список литературы**

1. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 5. – С. 49-53.

2. Верещагина И.Н., Афанасьева О.В. Английский язык. 4 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. в 2 ч. Ч. 1. – М: Просвещение, 2012. – 220 с.

© Серова О.У., 2017

**Техова А.М. (304 гр) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.п.н. Мурзич А.Н.*

## **ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ**

В настоящее время изучение иностранных языков стало носить международный характер. Лингвистическая компетенция в области фонетики становится базой для всего последующего обучения языку и требует особого внимания на начальном этапе обучения, когда появляется риск фонетической интерференции.

Проблемами фонетической интерференции занимались такие учёные как Н.Ф. Порожняк, С.И. Бернштейн, Н.Л. Федотова и др. Тем не менее, проблема фонетической интерференции продолжает оставаться актуальной.

Фонетические навыки можно определить как автоматизированные операции адекватного распознавания воспринимаемых на слух речевых сигналов и артикуляцию звуков, характерных для данного языка [Федотова 2015: 62]. Каждый язык характеризуется своей системой звуков с отличительными качествами и особенностями, которые нужно учитывать при обучении иностранному языку [Порожняк 2014: 557]. С.И. Бернштейн видел основную причину фонетической интерференции в восприятии учащимися звучания иностранной речи сквозь призму фонетической системы родного языка [Бернштейн 1975: 7].

Два основных типа упражнений, которые используются для преодоления фонетической интерференции: активное слушание образца, которое сопровождается заданиями, концентрирующими внимание учащихся на определенной характеристике фонемы, и осознанная имитация. Также эффективным способом борьбы с фонетической интерференцией можно назвать фонетическую зарядку, которая способна вводить учащихся в атмосферу иноязычной речи и препятствовать забыванию фонетического материала.

Вышеизложенные виды упражнений были применены при проведении 5 уроков с учениками 2 класса. На первом этапе апробации было проведено тестирование на определение уровня произносительных навыков учеников двух групп. Учащимся предлагался текст для чтения. Число выявленных фонетических ошибок было примерно равно в обоих классах. После проведения упражнений с экспериментальной группой на завершающем этапе ученикам выдавался тот же самый текст, в котором ученики уже допустили меньше ошибок. Слухопроизносительные навы-

ки учеников заметно улучшились после проведения упражнений на активное слушание, учащиеся практически не испытывали трудностей при артикуляции звуков. Фонетические зарядки, содержанием которых являлись мини-диалоги и песни, также достаточно эффективно сказались на навыках учеников. Упражнения на осознанную имитацию, повторение за диктором и учителем оказались наименее эффективными.

Полученный результат свидетельствует о снижении отрицательного влияния фонетической интерференции и эффективности выделенных способов преодоления фонетической интерференции.

### **Список литературы**

1. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению / С. И. Бернштейн // Вопросы фонетики и обучение произношению. – М.: МГУ, 1975. – С. 5-49.
2. Порожняк Н.Ф. Развитие фонетических навыков у студентов неязыковых вузов // Молодой ученый. – 2014. – № 9. – С. 556-559.
3. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). – СПб.: Златоуст, 2015. – 192 с.

© Техова А.М., 2017

**Шарипянова В. Ф. (404 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: ст. преп. Кузина Ю.В.*

### **СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Одним из требований ФГОС НОО к освоению образовательной программы по дисциплине “Иностранный язык” является приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка, овладение на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке [<http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html>]. В то же время в методике преподавания иностранных языков часто поднимается вопрос о реальной заинтересованности учащихся в учебном процессе и их вовлечения в различные мероприятия в учебной и внеучебной деятельности. С целью решения данного вопроса в настоящее время разрабатываются методики для развития и сохранения интереса к изучению иностранного языка и множество разнообразных увлекательных уроков. Наша работа также посвящена разработке комплекса упражнений для учащихся начальной школы, призванного активизировать их речевую деятельность на уроке иностранного языка, что и обуславливает ее **актуальность**.

Объектом нашей работы является процесс активизации речевой деятельности учащихся на уроке иностранного языка в начальной школе.

Предметом нашей работы является речевая игра как один из способов активизации речевой деятельности учащихся на уроке иностранно-

го языка в начальной школе.

Цель работы – теоретическое обоснование, разработка и проверка эффективности применения комплекса упражнений для активизации речевой деятельности младших школьников на уроке иностранного языка с использованием речевых игр.

Согласно определению, предложенному в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, активизировать значит “побудить к активности, усиливая деятельность, оживить [<http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=296>]. Таким образом, активизировать речевую деятельность - значит побудить к ее осуществлению или интенсифицировать ее. Активизация речевой деятельности является важнейшей составляющей обучения иностранным языкам на всех этапах.

Мы считаем, что начинать развивать реальную заинтересованность в изучении иностранного языка надо с младшего школьного возраста, когда обучающиеся с удовольствием учатся, стремятся справиться с трудностями, познают новое.

Одним из основных видов деятельности младшего школьника является игра. В процессе игры происходит самовыражение и восприятие окружающего мира, эффективно развиваются все психологические процессы. Включение игры в учебную деятельность позволяет детям избежать психических перегрузок. Таким образом, игра выступает и одним из эффективных способов активизации речевой деятельности младших школьников на уроке иностранного языка.

В методике обучения иностранным языкам широкое распространение получили дидактические игры, как важнейший инструмент для активизации речевой деятельности младшего школьника. Согласно определению К.Н. Поливановой, игра дидактическая [греч. *didaktikos* – поучительный] – это специально созданная игра, выполняющая определенную дидактическую задачу, скрытую от ребенка в игровой ситуации за игровыми действиями [<http://dictionary.pirao.ru/T5PsyRaz/08/06.htm>].

Нами был проанализирован ряд УМК, применяемых в начальной школе (см., например, М.В.Вербицкая “Forward”, Н.И.Быкова “Spotlight” и О.В. Афанасьева “Rainbow English”) – одной из тем, общих для всех из них является “Food and Drink”, поэтому для разработки комплекса упражнений по иностранному языку с использованием речевых игр для третьего класса общеобразовательной школы нами была выбрана именно эта тема. В процессе изучения данной темы для активизации речевой деятельности учащихся мы предлагаем использовать такие игры, как «В мире запахов», «В мире вкусов», «Интервью».

Проведенная опытно-поисковая работа по составлению комплекса упражнений, а также его апробация, наблюдение за школьниками в процессе игры и анализ проведенного входного и итогового анкетирования показали, что органичное вплетение предложенных нами игр в структуру урока иностранного языка позволяет значительно активизиро-

вать речевую деятельность младших школьников.

### **Список литературы**

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.12.2012). – URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html> (дата обращения 28.03.2017).
2. Игра дидактическая [Электронный ресурс]. – URL: <http://dictionary.pitao.ru/T5PsyRaz/08/06.htm> (дата обращения 28.03.2017).
3. Толковый словарь Ожегова 2008-2017 [Электронный ресурс]. – URL: <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=296> (дата обращения 28.03.2017).

© Шарипянова В. Ф., 2017

**Шерстобитова М.Е. (403 гр.) УрГПУ, Екатеринбург**

*Руководитель: к.п.н., доц. Старкова Д.А.*

### **МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ ПОСОБИЕ КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 4 КЛАССЕ**

Иностранный язык является неотъемлемой дисциплиной в структуре современного образования. Основное назначение иностранного языка состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности осуществлять межличностное и межкультурное общение на иностранном языке. В наше время возможности использования вспомогательных средств в процессе обучения расширяются, поэтому существует необходимость рассматривать и анализировать новые, современные методы обучения иностранному языку.

В данной работе мы исследуем лексический навык. Одним из самых сложных вопросов работы над лексикой является вопрос о корректном количестве лексики на каждый урок. Количество лексических единиц на урок зависит от многих факторов: от трудности слов, от этапа обучения и подготовленности учащихся, от условий и времени, отведенного в учебном плане на изучение иностранного языка.

Информатизация обучения сегодня является одной из доминирующих составляющих современной педагогики. М. Н. Евстигнеев пишет следующее по данному поводу: «Информатизация образования стала одним из приоритетных направлений модернизации российской системы образования, направленным на разработку методологии, технологий, методов и организационных форм обучения [Евстигнеев 2011: 3].

Информатизация образования – это такой комплексный процесс, при котором преподавателям предстоит научиться правильно применять ИКТ во время обучения, а также определить «свою долю ответственности за развитие у обучающихся способностей к образованию и самообра-

зованию в постоянно изменяющемся мире новых технологий и разработок» [Сысоев 2011: 23].

В последние годы в школах стали активно использовать различные мультимедиа ресурсы в процессе обучения, такие как интерактивные доски, интернет, презентации, что вызывает огромный интерес у школьников.

Под мультимедийными пособиями в научной литературе понимается «пособия, которые могут работать с данными, представленными в различных форматах, включая звук, графику и текст»; «компьютерные программы и продукты, которые включают звук, изображение, видео и текст»; «компьютеры, позволяющие пользователю управлять и осуществлять манипуляции со звуком, видео, текстом и графикой» [Переверзев 2009].

Использование современных мультимедийных пособий обеспечивало введение нового учебного материала, организацию игровых ситуаций, моделирование ситуаций повседневного реального и академического взаимодействия, контроль и оценивание уровня усвоения знаний, умений и навыков.

Во время педагогической практики, нами было проведено исследование в 4 «А» классе. В течение 10 уроков, по 15 минут, мы использовали мультимедийное пособие для обучения новым лексическим единицам, которое включало в себя видео ролики, кроссворды, песни, картинки, онлайн игры, онлайн тренировки новой лексики по разным темам и т.д. Проведя сопоставление данных в начале и конце обучения по нашему мультимедийному пособию, исследование показало улучшение успеваемости по пройденным разделам и повышение мотивации учащихся к изучению английского языка.

В результате, мы пришли к выводу, что использование мультимедийных разработок в процессе обучения лексике английского языка может быть очень эффективным и интересным, если его использовать в умеренных количествах.

### **Список литературы**

1. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 9 – С. 3-5.
2. Переверзев А.В. Структурные компоненты мультимедийного учебника иностранного языка [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2009. – № 4 (12). – URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/012-12.pdf>.
3. Сысоев, П.В. Информационная безопасность учащихся при работе в образовательной Интернет-среде: современный ответ на вызовы времени // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 10 – С. 20-23

© Шерстобитова М. Е., 2017

Научное издание

**Актуальные проблемы лингвистики и методики**

Уральский государственный педагогический университет.  
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: [uspu@uspu.me](mailto:uspu@uspu.me)